

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2016

Mgr. Lucie Vacková

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Hledání smyslu bytí jako cesta daseinsanalytické psychoterapie
Využití daseinsanalytických poradenských programů v pedagogické praxi

Looking for the Sense of Being as a Way of Daseinsanalytic Psychotherapy
Potential Contribution of Daseinsanalysis for Pedagogical Practice

Mgr. Lucie Vacková

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Anna Hogenová CSc.

Studijní program: Filozofie

Studijní obor: Filozofie výchovy

2016

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma „Hledání smyslu bytí jako cesta
daseinsanalytické psychoterapie“ s podtitulem „Využití daseinsanalytických
poradenských programů v pedagogické praxi“ vypracovala pod vedením vedoucí práce
samostatně a za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato
práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 15. 8. 2016

.....

podpis

Na tomto místě bych chtěla poděkovat všem blízkým lidem, kteří mne na mé dosavadní životní cestě inspirovali a podporovali osobitým vztahem k bytí, k němuž náleží otevřené porozumění celku světa a péče o něj. Zejména bych chtěla poděkovat profesorce PhDr. Anně Hogenové CSc., doc. PhDr. Oldřichu Čálkovi, doc PhDr. Karlu Balcarovi CSc., PaedDr. Michalu Kolářovi a RNDr. Jiřímu Michálkovi. Speciální poděkování náleží zahraničním kolegům z Rakouského daseinsanalytického institutu ve Vídni MUDr. Hans Georgu Reckovi a MUDr. Hans Dietrovi Foersterovi a to především za jejich laskavý přístup, díky kterému mohu prožívat fenomén domova i v cizině. Mé velké poděkování a uznání patří též sociální pracovníci paní Arnoštce Maťové působící na Pražské vysoké škole psychosociálních studií, která je moudrým a laskavým člověkem, propojujícím každodenní starost o člověka i svět s láskou, vstřícností, humorem, přátelstvím a s výchovou ke společenství.

ABSTRAKT

Disertační práce *Hledání smyslu bytí jako cesta daseinsanalytické psychoterapie* s podtitulem *Využití daseinsanalytických poradenských programů v pedagogické praxi* pojednává o možnostech uplatnění daseinsanalytického preventivního a léčebného poradenství v prostředí základních škol. K základním východiskům těchto poradenských programů náleží filosofie Martina Heideggera, fenomenologie, hermeneutická výkladová metoda a psychoterapeutický směr daseinsanalýza. Cílem disertační práce je představit na poli filosofie výchovy tento nový projekt, zabývající se problematikou šikany a spolu s ním tak i vznést otázku po inspirativních možnostech rozvoje stávajícího systému vysokoškolského vzdělávání pedagogů.

KLÍČOVÁ SLOVA

Filosofie výchovy, daseinsanalýza, šikana, prevence, poradenství, vzdělávání pedagogů

ABSTRACT

The doctoral thesis *Looking for the Sense of Being as a Way of Daseinsanalytic Psychotherapy* with the subtitle *Potential Contribution of Daseinsanalysis for Pedagogical Practice* deals with possibilities of the daseinsanalytical preventive and treatment consultancy application in the environment of primary schools. The consultation programmes are based on Martin Heidegger's philosophy, phenomenology, hermeneutical explanation method and daseinsanalytical psychotherapy. The goal of the doctoral thesis is to introduce, in the field of philosophy of education, this new project focused on bullying and also to raise a question about the inspirational possibilities of the development of the current system of Teacher's university education.

KEYWORDS

Philosophy of education, daseinsanalysis, bullying, prevention, consulting, education in teaching

Obsah

1 Úvod.....	7
2 Dějinnost výchovy k areté	10
2.1 Filosofie, původní zdroj lidské moudrosti	11
2.2 Dějinnost výchovy k areté jako bytostný akt člověka	19
2.3 Lidský pobyt, jeho vztah ke světu a výchově	27
2.4 K problematice výchovného vztahu a k možnostem péče o něj	30
2.5 Šikana a možnosti jejího řešení v pedagogické praxi	34
3 Daseinsanalytická psychoterapie a její filosofická východiska	41
3.1 Nástin filosofických základů daseinsanalýzy	41
3.2 Daseinsanalytická psychoterapie v České republice	55
3.3 Česká daseinsanalytická psychoterapeutická společnost.....	60
3.4 Pražská vysoká škola psychosociálních studií.....	63
3.4.1 Výcvik odborníků v léčbě šikany – pilotní projekt na PVŠPS	66
3.4.2 Dětská daseinsanalytická psychoterapeutická skupina.....	69
4 Daseinsanalytické poradenské programy.....	82
4.1 Inspirativní zdroje daseinsanalytické poradenské praxe.....	83
4.2 Daseinsanalytické poradenství v prostředí základních škol	87
4.2.1 Praktická zkušenost s realizací daseinsanalytických poradenských aktivit v různých typech škol	92
4.2.2 Pedagogické doprovázení studentů ve smyslu rozkrývání fakticity Dasein..	93
4.2.3 Daseinsanalytické poradenské programy a jejich základní komponenty	96
4.2.4 Příklad z daseinsanalytické poradenské praxe.....	98
4.2.5 Daseinsanalytický poradenský proces v 8. A	99
5 Závěr	106
6 Seznam literatury	109

1 Úvod

Filosofie přináší do lidského života nejen hloubavé promýšlení zdánlivě jasného, jež je spojeno s hledajícím tázáním a rozjímavým usebráním, v optimálním případě končícím bytostným odpovídáním osloveného. Filosofie, tím že otevírá člověka pro *celek* světa, jehož součástí je uchopitelné i neuchopitelné, jsoucí i nejsoucí, sakrální i profánní, tak inspiruje člověka k možnosti, aby naladěný, naslouchajíc poselstvím přicházejícím z *bytí*, odpovídal na fakticitu života přímými činy. Heideggerova pozdnější filosofie uchopuje *celek* jako součtveří země, nebes, božských a smrtelných, v němž *Dasein* - *pobyt*, přebývá. V tomto smyslu se Heideggerova filosofie a zejména z ní zrozená *daseinsanalýza* stala pro mou disertační práci inspirativním východiskem a vedla mne k zamyšlení se nad tím, jak by bylo možné jejím prostřednictvím mezioborově podpořit a obohatit stávající pedagogickou praxi, potýkající se s agresivním chováním a šikanou žáků v prostředí základních škol.

Následující text nejprve představí inspirativní zdroje z oblasti výchovných koncepcí starověkého Řecka a moderní *filosofie výchovy*, které rezonují s tématem disertační práce. Dále pak krátce nastíní problematiku šikany v České republice včetně alternativ jejího zvládání. Poté uvede filosofické kořeny *daseinsanalýzy* spolu s tvůrčím prostředím Pražské vysoké školy psychosociálních studií, kde se tato psychoterapeutická disciplína již patnáct let pěstuje a rozvíjí.

V dalším kroku budou představeny základní principy dětské *daseinsanalytické* skupinové psychoterapie pracující s dětmi, majícími bolestnou zkušenost se šikanou, a to ať už v roli obětí či jejích hlavních aktérů. Skupinu jsem založila před dvěma lety společně s psychologem Karlem Balcarem na půdě Psychoterapeutické a psychosomatické kliniky Eset. Důvodem k jejímu založení byla absence podobného typu dostupné skupinové poradenské péče. Prostřednictvím pozvolna se vyjevujícího fenoménu šikany, který mi při vedení dětské skupiny umožňuje stále hlouběji vstupovat do jejích principiálních základů a odkazovacích souvislostí se jako nezpochybnitelným a zásadním prvkem možností jejího úspěšného řešení ukazuje být na společenské mikroúrovni nezbytnost provázanosti „zúčastněné“ praxe pedagogické, psychologické, psychoterapeutické či sociální, které celostním nikoliv pouze parciálním způsobem pracují s žákem a jeho třídním společenstvím, rodinou, třídním učitelem, metodikem prevence, výchovným poradcem, školou, občanskou společností.

V další části textu bude nastíněna šest let se formující koncepce daseinsanalytických poradenských programů zaměřených na prevenci a léčbu šikany v prostředí základních škol, kterou doplní ilustrativní studie vycházející ze setkání s konkrétním třídním společenstvím po dobu více než dvou let. Zároveň půjde o to, poukázat na jejich význam při tematizování aktuální podoby naladěnosti u dětí, která úzce souvisí s dětským smysluplným či smysluprázdným prožíváním existence vztahující se k okolnímu světu. A dále i s jejich schopností této své naladěnosti skrze hru a rozhovor porozumět a uchopit ji do slov.

Motivací k výkladu je má snaha představit daseinsanalytické poradenské programy na poli pedagogiky jako možné zdroje proměny agresivního chování v dětských skupinách, ve smyslu kultivace žáků k probuzené starosti, odpovědnosti a otevřenosti vůči sobě, druhým bytostem i celku světa. Dále se zde pokusím zachytit specifika pedagogického vedení studentů PVŠPS, kteří se těchto programů účastní v rámci praxe.

Disertační práce je zaměřena na možnosti přímého řešení projevů dětské agrese a s ní související šikany 1. – 3. stupně v třídních společenstvích ZŠ formou daseinsanalytických poradenských programů a lze říci, že svébytným způsobem navazuje na celoživotní teoreticko-praktickou činnost speciálního pedagoga a psychoterapeuta Michala Koláře.

Dalším záměrem tohoto textu je snaha podpořit v rámci mezioborové spolupráce vyčerpané třídní učitele, kteří se často v nadpočetných dětských kolektivech základních škol pohybují v chronickém bludném kruhu stížností na problematická třídní společenství, jež vedou a s nimiž si neví rady, velmi často z toho důvodu, že nedokáží pracovat se skupinovou dynamikou, která se v agresi zasažených kolektivech žáků specificky proměňuje a rozvíjí. V rámci pregraduálního studia se učitelé doposud nesetkávají s možnostmi dlouhodobých sebezkušnostních skupinových aktivit či supervizí, které by je na dané situace mohly postupně připravit. Překvapivé je, že do pregraduálního studia pedagogů není zakomponována ani povinná vícesemestrální výuka šikanologie. V případech, kdy se šikana ve škole objeví, tak učitelé prožívají značný stres, vyplývající ať už z osobních výčitek či ze sebezpytování, jak je možné, že právě v jejich třídě vůbec mohlo dojít k šikaně. Neméně náročným úkolem bývá pro učitele přijetí samotného faktu šikany, otevření problému před kolegy, vedením školy a rodiči vyžadujícími účinné řešení vzniklé situace.

V současné době tak pedagogové při řešení šikany vyhledávají pomoc v základních strategických dokumentech školy viz *Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č. j. 24 246/2008-6*, *Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských poradenských zařízení č. j. 20 006/2007-51*, dále pak ve *Školním programu proti šikanování*, *Školním programu pedagogicko-psychologického poradenství*, *Minimálním preventivním programu*.¹ Pro úspěšné zvládnutí šikany je zásadní spolupráce pedagogů s metodiky prevence, výchovnými poradci či školními psychology. Školní psychologové však většinou bývají na základních školách zaměstnáni pouze na částečný úvazek, což reálné potřeby školní praxe fakticky nenaplní.²

Dílčím cílem předložené disertační práce je proto i poukázat na doposud nevyužité možnosti pregraduálního vzdělávání pedagogů, které by bylo vhodné určitým způsobem doplnit a rozvíjet. Konkrétním návrhem, jak obohatit stávající koncepci vysokoškolského vzdělávání budoucích učitelů, disertační práce končí.

¹ Srov. Mertin, V. Krejčová, L. a kol. *Výchovné poradenství*. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013.

² Srov. Kolář, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011.

2 Dějinnost výchovy k areté

Koncepty typu *epimeléia peri téš psychés*, *paideia*, *areté* náleží k výchovným přístupům, jež zrodila řecká filosofie. Dějinnost výchovy k *areté* je možné uchopit jako proces, na němž se spolupodíleli a spolupodílejí osoby minulých i současných generací, zaujaté tvůrčím a odpovědným pedagogickým konáním, recipročně ovlivňujícím jak učitele, tak i žáka.³ Konáním, jehož cílem je napomoci lidské bytosti souznít s řádem světa a kráčet k pravdě prostřednictvím péče o duši. Tyto filosofické koncepty tvoří výchozí horizonty evropského myšlení zabývajících se vzděláním a výchovou člověka.

Disertační práce si klade za cíl poukázat na možnosti rozvoje filosofie výchovy, v podobě praktického následování delfské výzvy *gnóthi seautón - poznej sebe sama* (Plútarchos, B101). Dle Zdeňka Kratochvíla odpovídá Hérakleitos na tuto delfskou výzvu *edizésamén emeóyton – zkoumal jsem, probádal jsem* (Plútarchos, B101), s tím že konkrétním výsledkem Hérakleitova zkoumání byl niterný odvrát od mnohoznalectví, po němž následovalo filosofovo rozhodnutí k nastoupení cesty umožňující poznání jedinečnosti. S odkazem na bytostnou potřebu člověka, vztahujícího se ke světu a bohům získat pravé sebepoznání, které je zkušeností vědomí, majícím za úkol ochránit jej před nekritickým přejímáním vnějších měřítek a názorů. Dle Hérakleita jsme tehdy, když se vztahujeme k sobě, k celku, když zápasíme o smysl, když ukazujeme a vykládáme.⁴

Příkladem koncepce, kterou bychom mohli považovat za inspirativní možnost, jak navrátit vzdělání vedle jeho tradičního poskytování poznatkové a metodické náplně i původní ideu výchovnou je koncepce vzdělání poskytovaná Pražskou vysokou školou psychosociálních studií (dále jen PVŠPS). Jejím hlavním poselstvím je praktická reflexe lidského pobytu v každodenní starosti a *péči o svět* a o *bytí v něm* včetně snahy o *život směřující k pravdě*.

Cesta PVŠPS, charakteristická propojením výchovné a vzdělávací složky, by mohla přinést podnětná vodítka tradičnímu pedagogickému vysokoškolskému vzdělávacímu systému.

⁴Srov. Hérakleitos z Efesu. *Řeč o povaze bytí*. Překlad Zdeněk Kratochvíl a Štěpán Kosík. Praha: Herrman a synové, 1993.

2.1 Filosofie, původní zdroj lidské moudrosti

Filosofie, jako láska k moudrosti se z podstaty svého bytí zabývá otázkami první a poslední povahy věcí světa, v němž je člověk různou měrou zakotven. Filosofie vznáší trvalý nárok na *polis*, obohacuje dění světa nejen nosnými myšlenkovými koncepty či kritickou reflexí posvátného i profánního lidského pobytu. Prvenství dosahuje především svou nekompromisní výzvou určenou člověku, aby vždy a za všech okolností, užíval síly nabytého rozumu. Filosofie bojuje proti bezduchosti a plytkosti, využívajíc darů lidské duše, k nimž náleží přirozené porozumění celku světa, situovanosti pobytu i jsoucňům, možnost svobodného rozvrhování životní cesty, odpovědná volba, statečné reflektující usebrání. V každé době filosofie promlouvá skrze své dcery a syny, kteří se jí nechali oslovit, prostoupit a inspirovat k tvorbě.

Prolínající se filosofické výchovné koncepty typu: *epiméleia peri tés psychés*,⁵ *paideia*,⁶ *areté*⁷ jsou zbraněmi lidského ducha, jež nezpochybnitelně obohatily a obohacují život západního člověka. Člověka, v postmoderním světě dlouhodobě zápolícího s krizí identity, výkonovou orientací, bojujícího s nejrozmanitějšími formami zneužívání moci, myšlenkovou plytkostí, povrchností, lhostejností, vztahovou odcizeností, hodnotovou roztržštěností, nudou.

Celkový úpadek kvality vzdělanosti, úpadek naplnění vychovatelského oslovování a působení je spojován s dlouhodobou krizí postmoderní společnosti, v níž se „západní obec“ od počátku 20. století nachází. Otázkou zůstává, do jaké míry jsme dnes schopni otevřít se vlivu řeckých filosofických myšlenek a načerpat z nich síly k proměně krizového společenského ladění. Bohatství klasického Řecka náleží k dějinnému odkazu lidstva, které bylo v různých historických epochách předáváno či naopak opomíjeno.

⁵ Epiméleia - care best owed upon a thing, attention paid to it, and abs. attention, diligence take care of, take care with respect to a thing, cultivate any pursuit. In: Liddell, H. G. and Scott, R. *Greek - English Lexicon*. With a Revised Supplement. Clarendon Press: Oxford, 1996, p. 645.

⁶ Paideia - rearing of a child, training and teaching education, its result mental culture, learning, education. In: Liddell, H. G. and Scott, R. *Greek - English Lexicon*. With a Revised Supplement. Clarendon Press: Oxford, 1996, p. 1286.

⁷ Areté - goodness, excellence, of any kind, esp. of manly qualities generally, reward of excellence, distinction, fame. In: Liddell, H. G. and Scott, R. *Greek - English Lexicon*. With a Revised Supplement. Clarendon Press: Oxford, 1996, p. 238.

Koncept *epiméleia peri té s psychés* vznikl v 5. století př. n. l. V té době se řecká společnost potýkala s vleklou politickou, hospodářskou a morální krizí, což se do značné míry odráželo na rozvolněnosti pouta mezi jednotlivcem a obcí.⁸ Politické ambice Platónovy obce Athény, která si přála stát se vládnoucí velmocí nejen v řeckém světě, ale i ve Středomoří skončily po mnoha desetiletích trvající války katastrofou.⁹ V Athénách, docházelo v rámci boje o moc, k mnoha politickým převratům a násilnostem. Zločin spáchaný oligarchy na Sókratovi rozhodl o Platónově definitivním filosofickém směřování a ztrátě zájmu o politické ambice ve vlasti.¹⁰

Základ Platónovy filosofie tvoří dialektika a nauka o ideách. K nejvyšším idejím náleží *idea dobra, světla*.¹¹ Péče o duši je základní formou výchovy, která udržuje lidskou bytost v kontaktu s pravdou jsoucího, s ideou.¹² Jejím úkolem je nahlédnout, uvolnit možnosti člověka, podpořit a rozvinout lidské bytí a přivést jej k zájmu o obec, společenství, které jej zakládá, o svět i o spolupodílení se na bytí jsoucího.¹³ Základní ctnost člověka spočívá v jeho poznání a vědění, které je propojeno s *ideou dobra*, ctnost je tudíž naučitelná.¹⁴ Platónova duše je sídlem ctností, o které je třeba pečovat ve smyslu *areté*.¹⁵

Pěstování *areté*¹⁶ je péčí o harmonii duše, rozvoj všech jejích částí a potencialit, přičemž rozum je kultivován ve smyslu *sófiá, moudrosti*, vášně pak ve smyslu *andreia, statečnosti* a žádostivost ve smyslu *sófrasyné, uměřenosti*.¹⁷

⁸ Srov. Patočka, J. *Platónova péče o duši a spravedlivý stát*. Praha: OIKOYMENH, 2012.

⁹ Tamtéž.

¹⁰ Höffding, H. a Král, J. *Přehledné dějiny filosofie*. Praha: František Strnad, 1961.

¹¹ Tamtéž.

¹² Srov. Patočka, J. *Platón a popularizace*. In: Patočka, J. *Sebrané spisy. Svazek I. Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH, 1996.

¹³ Tamtéž.

¹⁴ Tamtéž.

¹⁵ Areté - dobrost v nejširším slova smyslu, jde o sloučení hodnoty praktické a etické, význam řeckého slova je širší než význam našeho slova ctnost, odpovídajícím ekvivalentem je spíše slovo zdatnost. In: Platón. *Protagoras*. Překlad František Novotný. Vyd. 4. Praha: OIKOYMENH, 2000, s. 9.

¹⁶ Areté - schopnost, obratnost, způsobilost, zběhllost, výbornost (obzvláště síly a krásy), statečnost, udatnost, mužnost, dokonalost, ctnost, poctivost, hodnost, zásluha. In: Lepař, F. *Slovník Řeckočeský*. Reprint vydání z roku 1892. Praha: Petr Rezek, 2008, s. 166.

¹⁷ Srov. Patočka, J. *Platón a popularizace*. In: Patočka, J. *Sebrané spisy. Svazek I. Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH, 1996.

Platónova etika založená na ideách a na pythagorijském učení, považujícím lidské tělo za hrob duše, kladla důraz na skutečnost, že je třeba život pojímat jako přípravu na smrt.¹⁸ Filosofie, zakládající starost o duši a zároveň i starost o obec, představuje v Platónově pojetí novou nauku, nauku o duši a její nesmrtelnosti, úzce spojenou s otázkami po dobrém a zlém.¹⁹

V dialogu *Protágoras* se táže Sókratés sofisty Protágora: „Nuže zdá se i tobě, Protágoro, že je vědění věc krásná a schopná vládnouti člověku? Uznáváš, že když člověk zná dobré a zlé, nedal by se od ničeho ovládnouti, aby dělal něco jiného, než co přikazuje vědění, a že moudrost je dostatečnou pomocnicí člověku? (Protágoras, I,352a).

V dialogu *Faidón* pak Sókratés vykládá Kebétovi: „Nuže pozoruj, Kebéte, zdali nám ze všeho, co bylo řečeno, vychází tohle, že duše je nejpodobnější božskému, nesmrtelnému, rozumovému, jednoduchému a nerozbornému, tomu, co je stále v témž stavu a stejné samo se sebou, kdežto tělo zase že je nejpodobnější lidskému, smrtelnému, složitému, nerozumnému a rozbornému, tomu co nikdy není stejné samo se sebou....“ (Faidón, 80 b).

Podstatou Platónových dialogů, z nichž za pravé je dnes považováno přibližně 26 textů²⁰, je specifický způsob tázání a odpovídání zúčastněných přítomných spolu s hledáním důkazů pro ta která tvrzení, která mají za úkol postupně odhalit čtenáři význam *logu* v lidském životě. V Platónově pojetí znamená *logos* - řeč naplněnou smyslem, výrok, definici, ale také i řadu výroků, či projev.²¹ Prostřednictvím svých dialogů doprovází Platón krok za krokem čtenáře k obrátům v jejich myšlení, pohybujícím se v dimenzích mezi *doxá* a *epistémé*. Podle Platóna se pouze moudrý člověk, vztažený k nejvyšší ideji *dobra*, *světla* může stát příkladným vzorem občanské odpovědnosti, možným garantem dodržování spravedlnosti, práva a moudrosti v obci. Platón konceptem péče o duši navázal na presokratiky zejména Hérakleita, Parmenida a především na svého učitele Sókrata.²²

¹⁸ Höffding, H. a Král, J. *Přehledné dějiny filosofie*. Praha:František Strnad, 1961.

¹⁹ Tamtéž.

²⁰ Tamtéž.

²¹ Tamtéž.

²² Tamtéž.

Hérakleitos označovaný za temného či plačtivého filosofa prohlašoval za pralátku světa pohyblivý a proměnlivý oheň. V jeho pojetí se veškeré změny dějí v protikladech, mezi kterými není pevný bod, ale věčný přechod.²³ Vše je v toku *panta rei*, v pohybu, nic není stálé.²⁴

Dle Hérakleita vládne světem řád, světový zákon, *logos* - *příčina*, *důvod* a rozum je v něm pouze jeho součástí společně s řečí a jejím smyslem.²⁵ Duše je pro Hérakleita potenciálně nekonečná, v žádném směru nelze najít její meze a pro *logos* je bezmezná hloubkou smyslu a nedostižností svých určení.²⁶ Je to právě duše, která provokuje člověka k tázání, k odkrývání *pravdy* - *alétheia*. Avšak pouze člověk vynikající rozumem může nazřít obecný světový zákon *logos*, který udržuje nebeská tělesa ve stanovených drahách a člověka pak v jeho chování.²⁷

U Hérakleita je *logos* lidského myšlení a řeči v souladu se světovým *logem*. Státní zákon je pak pouhou odnoží obecného světového zákona. Z toho důvodu doporučuje Hérakleitos hasit vzpouru člověka proti zákonu více než požár, což bylo pro Platóna inspirativní výzvou stejně jako Hérakleitův důraz na věčné plynutí, vztahovost protikladů a vzájemnou propojenost logu, duše a rozumu. Martin Heidegger ve svém promýšlení bytí vycházel zejména z Hérakleita²⁸ a Parmenida.²⁹

²³ Srov. Höffding, H. a Král, J. *Přehledné dějiny filosofie*. Praha: František Strnad, 1961.

²⁴ Tamtéž.

²⁵ Srov. Hérakleitos z Efesu. *Řeč o povaze bytí*. Překlad Zdeněk Kratochvíl a Štěpán Kosík. Praha: Herrman a synové, 1993.

²⁶ Srov. Svoboda, Karel. *Zlomky předsokratovských myslitelů*. Československá akademie věd: Filosofická knihovna. 1969.

²⁷ Tamtéž.

²⁸ Heidegger, M. *Gesamtausgabe. II. Abteilung: Vorlesung 1923-1944. Band 55. Heraklit*. Frankfurt am Main. Vittorio Klostermann, 1979.

²⁹ Heidegger, M. *Gesamtausgabe. II. Abteilung: Vorlesungen 1923-1944. Band 54. Parmenides*. Frankfurt am Main. Vittorio Klostermann, 1982.

Parmenidés, původně vyškolen pythagorijskou filosofií, významně ovlivněn i hérakleitovským myšlením se v básni *O přírodě* věnuje pravdě a pravému i lichému poznání na které bohyně *Díké* upozorňuje hledajícího.³⁰

„Koně, kteří mě nosí, mě táhli podle mé chuti, až mě dovezli na onu proslulou k bohyni cestu, která přes všechna města vždy vodívá znalého muže. Po ní jsem jel, neb po ní mě vezli rozumní koně táhnouce vůz a cestu mi dívky ukazovaly... Tehdy bohyně vlídně mne přijala... Pohled, jak vzdálené věci jsou mysli úplně blízké, vždyť ona sama od jsoucího přec nejsoucí odtrhnout nechce, ani když rozptyluje se veskrze po celém světě, ani když zase se spojí.... Třeba jest říkat a myslit, že jsoucí jest, neboť bytí jest, kdežto nic věru není....“ (Zl. B 1 ze Sexta a Simplikia).

Vzhledem ke skutečnosti, že pouze jsoucno může být člověkem myšleno, je u Parmenida myšlení a bytí totéž, přesněji nehybné neměnné jedno, bez možnosti vzniku a zániku, s tím poukazem, že každé dění předpokládá nejsoucno, které však dle Parmenida není.³¹

Lidé se tak míněním o nejsoucím a setrváváním pouze u proměnlivého smyslového, bez nakročení k myšlení, dostávají do slepé uličky poznání. Jiné je to v případě člověka, který je připraven přijmout místo na voze taženém Heliadami směřujícími k tajemné bráně říše idejí, již hlídá přísná bohyně *Díké*,³² ochotná otevřít ji pouze těm příchozím, kteří jsou připraveni. Otevření brány je dle Radima Palouše samou událostí odkrytí *alétheia* a náleží člověku, který opustí pomíjivé a stane se příslušníkem *logu*, což znamená, že zakusí novou podstatnou zkušenost myšlení, zkušenost bytí jsoucího, která jej promění.³³ Poselství antiky směřující k člověku dnešní doby zde lze uchopit jako výzvu, provokující k otevřené oslovitelnosti *logem* a pravdou ve smyslu odkrývání *alétheia*.

Sókratés, Platónův vzor filosofické moudrosti a statečnosti, přinesl do života athénské *polis* dialogický způsob tazání, problematizující člověka a jeho každodenní svět, jehož cílem bylo probouzet občany k hlubšímu zamýšlení se nad zdánlivě jasným a platným. Oproti subjektivismu sofistů staví Sókratés objektivní poznání, na kterém se lidé mohou

³⁰ Srov. Höffding, H. a Král, J. *Přehledné dějiny filosofie*. Praha: František Strnad, 1961.

³¹ Srov. Höffding, H. a Král, J. *Přehledné dějiny filosofie*. Praha: František Strnad, 1961.

³² Srov. Saska, L. F. *Mythologie Řekův a Římanův*. Praha: I. L. Kober, 1925.

³³ Srov. Palouš, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991.

shodnout a k němuž patří znalost podstaty věci, její obecnost i pojmové uchopení, což provádí návodnými řečmi typu indukce a definice.³⁴ Metody logického dokazování využil Sókratés v otázkách mravních, zákonných i politických.

Cílem lidského života je pro Sókrata blaženost, zakládající se na naučitelné ctnosti spočívající ve správném vědění, v moudrosti.³⁵ Sókratés věří, že člověk dokáže prostřednictvím duše směřovat k dobru, jakmile se jej naučí rozpoznávat. Etika Sókratova klade důraz na správné poznání sebe sama i na poznání vůbec, vede člověka k odmítání páchání křivd na druhých lidech, k úctě vůči ženě, rodinnému životu i práci.³⁶

Epiméleia peri té psychés byla ve své době nadějí na obrodu člověka a světa, do něhož byl bohy vsazen. Nabízela cestu moudrosti, spoléhající na niternou schopnost lidské bytosti nahlédnout ideu *dobra, světa* a zároveň člověka vybízela k opětovné zainteresované účasti na životě obce. Zatímco k lidským dobrům náležely hodnoty typu zdraví, krása, síla k běhu i ostatním tělesným pohybům, včetně bohatství přidržujícího se moudrosti, tak božská *dobra* byla definována jako moudrost sama, uměřený stav duše, rozumu, spravedlnosti, statečnosti.³⁷

Nejvyšší idea *dobra, světa*, k níž byl člověk Platónem odkazován a na níž se mohl spolupodílet prostřednictvím péče o vlastní duši, se stala nadčasovým evropským dědictvím, o které je možné zápasit i dnes.

V dialogu *Faidón* poznamenává Platón ústy Sókrata k problematice nesmrtelnosti duše a k potřebě péče o ni následující.

„Ale toto zasluhuje úvahy, mužové, řekl Sókratés, že je-li vskutku duše nesmrtelná, vyžaduje péče, a to netoliko pro tento čas, po který trvá takřečené žití, nýbrž pro všecken, a bylo by to tedy takto, jak se zdá hrozné nebezpečí, jestliže ji člověk zanedbá. Neboť kdyby byla smrt odloučením ode všeho, byla by to výhoda pro lidi zlé, že by se smrtí zbavili zároveň i těla i spolu s duší své špatnosti; takto však, když je zřejmo, že je nesmrtelná, není pro ni asi žádného jiného uniknutí ani záchrany od zlého nežli to, aby

³⁴ Srov. Höffding, H. a Král, J. *Přehledné dějiny filosofie*. Praha: František Strnad, 1961.

³⁵ Srov. Platón. *Euthyfrón. Obrana Sókrata. Kritón*. Překlad František Novotný. Praha: OIKOYMENH, 2005.

³⁶ Tamtéž.

³⁷ Srov. Platón. *Zákony*. Překlad František Novotný. Praha: OIKOYMENH, 1997.

se stala co nejlepší a nejrozměšnější. Vždyť když jde duše do Hádu, nebere si s sebou nic jiného kromě svého vzdělání a své výchovy... “ (Faidón, 107c-d).

Platónská *paideia*, ve smyslu výchovy založené na pohybu duše, obratu dějícímu se uvnitř člověka, se uskutečňuje pouze v takových lidech, kteří v sobě odhalí a poté následují hluboký zájem o skutečné poznání.³⁸ *Paideia* člověka povznáší. Tento zájem dle Jana Patočky, naplněný zvláštní posedlostí pravdou, touhou po *světle, dobru* napomůže člověku, bytosti oslabeného světla pobývajícím ve světě, jenž je světem zšeřelým, překonat obtížnost mnohastupňové horské stezky *logu* přivádějící jedince k posvátné blízkosti světla.³⁹ Rozhodnutí člověka pro *světlo, dobro* je rozhodnutím pro jednu stránku bytí, na které filosofii záleží především.

Bytostné prodlévání v přítomnosti nejvyšší ideje, podněcující lidskou bytost k hloubavému tázání, přemítání a hledání odpovědi, je oním naplněním hlavního smyslu *paidei*, jejímž úkolem je přivádět člověka prostřednictvím rozumu k pravdě *alétheia*, tedy k neskrytosti věcí. Rozum je lidstvu dán proto, aby člověk vedl život odpovědně a k *dobru, světle* a ne proto, aby byl pouhým pasivním příjemcem dění, jak tomu bylo v čase mýtu anebo jak tomu bývá v časech společenského úpadku. Odhalování pravdy, pěstování lidské otevřenosti pro to, co je pochopitelné a rozumné, zároveň i dobré a božské umožňuje člověku podílet se účastenecky na vlastním životě, pečováním o duši pak přispívat k celkové harmonii světa.⁴⁰

„Idea Celku – ARETÉ, je ideou světa i duše jednotlivého člověka zároveň, nedá se konstruovat z představy, jak by si přáli empirikové, je jasná ve své celkovosti, její vznik (vždy nový a originální) je vytvořen otázkami, jež vyrezonují v blízkosti ideje Celku....“⁴¹

Areté, pokud je v duši přítomna, umožňuje člověku vycházet z osobních roz-umějících odpovědí na vyvstávající otázky *logu*, což je uměním, spočívajícím ve schopnosti naladit se na harmonii či disharmonii řádu obce, přírody a kosmu.⁴²

³⁸ Srov. Platón. *Zákony*. Překlad František Novotný, 1961. Praha: OIKOYMENH, 1997.

³⁹ Srov. Patočka, J. *Platónova péče o duši a spravedlivý stát*. Praha: OIKOYMENH: Filosofie, 2012.

⁴⁰ Srov. Patočka, J. *Platónova péče o duši a spravedlivý stát*. Praha: OIKOYMENH: Filosofie, 2012.

⁴¹ Hogenová, A. *Areté základ olympijské filozofie*. Praha: Karolinum, 2001, s. 105.

⁴² Srov. Hogenová, A. *Areté základ olympijské filozofie*. Praha: Karolinum, 2001.

Lidská *areté* se v antickém Řecku ukazovala jako zdatnost, jež byla po staletí uchovávána prostřednictvím slov básníků a písní pěvců na horizontu lidské životní pomíjivosti.

Areté, v Platónově koncepci péče o duši pečovala o rovnováhu jejích tvůrčích sil - statečnosti, moudrosti a uměřenosti.⁴³ *Areté* má za úkol držet tvar dynamické harmonizované jednoty mezi lidskou péčí o tělo a péčí o duši - jedná se o *téchnai* versus *epiméleia peri tés psychés*, tento celek byl ve výchově označován jako *kalokagathia*.⁴⁴ *Areté* učí člověka věci světa i věci lidských společenství celostně pojímat, vzpínat se k nim skrze tázání zakládající pavučinu vztahovosti, usebraně odpovídat, statečně zvládat otřesy neochvějných jistot.⁴⁵ Tím vším vybízí člověka k otevřené rezonanci s neuchopitelným celkem světa.

Koncept výchovy k *areté* uplatňovaný v linii mládež - dospělí - životadárná *polis* patří k trvalým inspirativním odkazům Řeků, neboť v řecké kultuře obec a rodina vždy dodávaly lidskému životu hlavní smysl. *Areté* obdarovává člověka tím, že skrze poklidné spočinutí, duchovní kontemplaci a dar probuzené naděje činí člověku vše vykonané, přesahující jednotlivé, vztahující se k *dobru, světlu* - smysluplným.

Celek lidské bytosti reprezentuje duše, která oživuje člověka. Ve výchově jde o duše mladých lidí, jde o to, dát jim tu nejlepší podobu - *areté*, která umožní, aby se staly plně tím, čím jsou.⁴⁶

⁴³ Srov. Pelcová, N. *Vzorce lidství*. Praha: Portál, 2010.

⁴⁴ Srov. Hogenová, A. *Areté základ olympijské filozofie*. Praha: Karolinum, 2001.

⁴⁵ Tamtéž.

⁴⁶ Srov. Patočka, J. *Platónova péče o duši a spravedlivý stát*. Praha: OIKOYMENH: Filosofie, 2012.

2.2 Dějinnost výchovy k areté jako bytostný akt člověka

Na dějinnost výchovy lze z úhlu pohledu předložených výchovných koncepcí nahlížet, jako na sebe navazující tvůrčí procesy a zápasy lidí v uplynulých i přítomných vývojových etapách, kteří sobě vlastním a situačně daným způsobem přistupovali či přistupují k otázkám výchovy, zejména pak k možnostem, jak ovlivnit vztah mladé generace k celku světa.⁴⁷ Chronologická linie výchovných systémů a konceptů v historii lidstva a činů z nich vyplývajících poukazuje v horizontu minulosti, přítomnosti i budoucnosti na jejich a naši zvláštní bytostnou provázanost. Patočka v této souvislosti uvádí k pojetí dějin následující komentář.

*„V dějinách jde o to, že lidé hledí dát svému životu objektivní smysl aktivní tvorbou. Tento smysl není nic jiného než tvorba a uskutečňování vlastní vůle, tedy žádný mystický pojem. „Hledání smyslu života“ není nic jiného než úsilí o nalezení a vyjasnění vlastní vůle. Na druhé straně nutno mít na mysli, že nedostatek impulsu, energie, vůle je rovněž mocí ovládající život, a dokonce velmi podstatnou. Protismysl však dostává svou definici od smyslu, protimoc od moci.“*⁴⁸

Základ oné bytostné provázanosti na sebe navazujících svobodných minulých, přítomných i budoucích osob vystihuje Heideggerovo pojetí lidské vztahovosti. Člověk jako *Bytí-tu, Dasein* se různou měrou vždy nějak vztahuje k sobě, druhým lidským bytostem, k přírodě, věcem i okolnímu světu na dějové linii počátkujícího zrození směřujícího k smrti. Vztah k pravdě a starost o ni, náleží k životu člověka, jehož údělem je pochopit, že pravdu nelze nikdy vlastnit, pouze ji lze odhalovat. Neboť pravda je fenoménem.⁴⁹ Fenoménem, k němuž se dostáváme pouze skrze tázání a problematizování zdánlivě funkčního a jasného. Prvotní tázání, které Platón zachytil např. v dialogu *Faidón*, umožňuje transcendingící duši postupně se naladit na celek, jehož součástí je i *areté*. Až teprve po tomto nezbytném přípravném kroku, je člověk schopen skoku do *bytí* a kladení si otázek, které lidský *pobyt* zasahují, burcují a mohou jej i proměňovat.

⁴⁷ Patočka, J. *Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH, 1996.

⁴⁸ Tamtéž, s. 49.

⁴⁹ Heidegger, M. *Bytí a čas*. Překlad Ivan Chvatík at al. Dotisk, 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2008.

Lidský *pobyt* a jeho vztah ke světu je dle Heideggera možné diferencovat na formy: *Bytí u věcí*, *Sein bei*, *Bytí se sebou samým*, *Selbstsein*, *Bytí s druhými*, *Mitsein*, které korespondují s *Bytím ve světě*, *In der Welt Sein* v podobě různých způsobů vztahování se ke světu *vlastnímu*, *Selbswelt*, dále pak ke světu *okolnímu*, *Umwelt*, a konečně i ke světu *s druhými lidmi*, *Mitwelt*.⁵⁰ Vztahovost člověka má rozmanité podoby, do nichž zapadají její plné i deficitní mody. Světu vždy nějak rozumějící lidský *pobyt* je v rámci základních rysů fakticity lidské existence zasazen do lůna starosti, tendence k úpadku, situovanosti a časovosti.⁵¹ Člověk, *pobyt* je pro Heideggera bytost, která se sama sobě stává úkolem a sebe samu musí určit.⁵² Časovost tvoří základ existenciality *pobytu*, tvoří jeho původní smysl.

Pobyt je v základě svého bytí dějinný a jako dějinný je schopen dějiny tvořit.⁵³ Dějinnost výchovy k *areté* se z úhlu tohoto pohledu stává bytostným aktem a úkolem dnešního člověka směřujícího k odpovědnému *autentickému bytí*. Naopak výchova postrádající přesah k ideji celku a k ideališ *areté*, k níž se dnes chceme přiblížit, ztrácí schopnost odpovědně doprovázet člověka na cestě kultivace jeho lidství.⁵⁴

Boj o *dobro* se stal v dějinách lidstva nekonečným zápasem polarit ducha a úpadkové formy lidského přežívání, fenoménů, které se i v současném světě aktuálně vyjevují. Jan Patočka, osloven řeckou myšlenkovou tradicí, na niž navázal rozsáhlou fenomenologickou tvorbou zachycující fenomenologické myšlení od Husserla přes Heideggera až k francouzským fenomenologům, nezapomenutelně přispěl k obohacení filosofie umění, dějin a výchovy.⁵⁵ Rozvinutím původního řeckého konceptu péče o duši upozornil na bytostnou dějinnou potřebu člověka pečovat o duši svou i světovou.⁵⁶

⁵⁰ Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas*. Překlad Ivan Chvatík et al. Dotisk, 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2008.

⁵¹ Srov. Tomašovičová, J. K Heideggerově hermeneutice fakticity. In: Tomašovičová, J. *Cestami Heideggerova myšlení*. Pusté Úlany: Schola Philosophia Tyrnaviensis, 2011.

⁵² Srov. Novosád, F. Heideggerov projekt existencionalnej analýzy a jeho kontexty. In: Tomašovičová, J. *Cestami Heideggerova myšlení*. Pusté Úlany: Schola Philosophia Tyrnaviensis, 2011.

⁵³ Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas*. Překlad Ivan Chvatík et al. Dotisk, 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2008.

⁵⁴ Srov. Pešková, J. Filosofie výchovy - půda pro vzájemné setkání a dorozumění oborů a lidí. In: Hogenová, A. Krámský, D. Rybák, D. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: UK. 2010.

⁵⁵ Srov. Schaller, K. „Universální a priori“ a výchova k pedagogice Jana Patočky a Eugena Finka. In: *Fenomén jako filosofický problém. Sborník prací k filosofii Jana Patočky a Eugena Finka*. Praha: OIKOYMENH, 2000.

⁵⁶ Srov. Patočka, J. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha: Academia.

Cesty, možnosti, které k tomuto cíli v Patočkově pojetí vedou, spočívají v trojjediném pohybu lidské duše, duše směřující k dobru, duše iniciující pohyb jsoucího.⁵⁷ První pohyb duše, instinktivně-afektivní pohyb naší existence, spočívá ve vcházení do světa a zakotvení v něm, významnou roli má zde domov, symbol lidské péče, lásky, bezpečí. Časová dimenze prvního pohybu duše se pohybuje v minulosti, mezní situovanost pak v nahodilostech nejrůznějšího typu. Referentem prvního pohybu je Země, k níž je člověk vázán. Tělesnost životních cílů je projevem Země v nás. Nepravdivost se vyjevuje upozaděním instinktivně-afektivní sféry. Pokud je tento první životní pohyb duše naplněn, může se člověk rozvinout v bytost, vykračující ze sféry bezpečí domova do světa práce a boje.

Druhý pohyb duše, pohyb sebedopřelování se tedy odehrává ve světě naplněném prací a námahou, člověk je v něm zajiť v každodenním obstarávání, účelovém zajišťování, prolínajícím se s jistým služebním porozuměním sobě samému i světu, pro něž je charakteristické formování života skrze formování věcí. Tento pohyb nacházející se v dimenzi přítomnosti je určitým způsobem sebezakrytostí. Patří k němu mezní situace typu boje, utrpení a provinilosti. Ve druhém pohybu duše není člověk ještě plnou existencí, nahlízející na sebe jako na existenci, ale redukuje sám sebe na úkol. Země je mu stále referentem, který si člověka podmaňuje.

Třetí pohyb duše je pak pohybem směřujícím k sebezískávání a integritě. Jde o prolomení pozemskosti sebedopřelováním, v němž se díky bytostnému otřesu způsobenému *bytím* v mezních životních situacích, otevírá člověku možnost nahlédnout celek, život v pravdě. K životu v pravdě náleží pohyb existence ve vlastním smyslu, jde o přijetí faktu konečnosti, situovanosti, pozemskosti. I zde se však objevuje určitá nepravdivost, a to v modu zaslepenosti konečnosti.⁵⁸ Jan Patočka vznesl nárok na dějinný úkol filosofie, stát se filosofií provádějící, tedy podněcovat tázání člověka po možnostech a předpokladech zkoumaných fenoménů spojených s jeho situovaností ve světě, filosoficky pak kotvit jednotlivé vědní obory a vést s nimi otevřený rozhovor v duchu společného hledání pravdy a rozumění.⁵⁹

⁵⁷ Srov. Patočka, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Praha: OIKOYMENH, 1995.

⁵⁸ Srov. Patočka, J. *Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH, 1996.

⁵⁹ Srov. Pešková, J. Filosofie výchovy - půda pro vzájemné setkání a dorozumění oborů a lidí. In: Hogenová, A. Krámský, D., Rybák, D. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: UK. 2010.

Klaus Schaller poukázal na přínos Patočkovy filosofie, kterou nahlíží především jako teorii výchovy následujícím způsobem.⁶⁰

1) Patočkova výchova, zabydlená v pohybu zakotvení, má dospívajícího člověka přivést k základní krizi lidského života. Jde o obrat přijetí a nalezení já, o nalezení sebe sama skrze volbu odehrávající se mezi pohodlným přijetím zdánlivého a bolestným přijetím svobody. Svoboda se stává člověku úkolem.

2) Výchova patří do světa přirozeného, lidského, který je bohatší než svět konstruovaný, objektivizující. Žák se má ve škole naučit především něco vyššího chtít, tím vyšším je sama lidskost, o níž pedagogice jde. Žák se pro ni otevírá v momentech prolomení každodenní normálnosti, v momentech životního otřesu, kdy se mu svět odkryje v doposud nespátřených horizontech.

3) V návaznosti na Komenského zdůrazňuje Patočka následující skutečnost. „Člověk není věc, nýbrž v základu své existence světlo, průzračnost a jas, a jen zdánlivě, svou situovaností mezi věcmi, má podstatu, vymežitelnou vlastnostmi, silami, věcnými vztahy.“⁶¹ Lidské bytí není dáno, ale musí se uskutečňovat, což znamená odvahu člověka vyjít ze sebe ven, odevzdat se a obětovat. Tím teprve nalezne sebe sama, neboť pochopí, k čemu a komu je užitečný, potřebný. Jaký životní úkol si má zvolit.

„Člověk musí být teprve člověkem učiněn, neboť existuje ztracenost a sebe-nalezení, uzavřenost a otevřenost, sebe-zajištění a sebe-obětování, a protože tedy lidské není jednoduše předem dáno, jak by se zpočátku domníval, nýbrž musí být teprve objeveno ve zkušenosti labyrintu.“⁶²

4) Pedagogika by se tak měla stát pedagogikou obratu jako lidské otevřenosti ke světu, ve smyslu nového univerzálního a priori, ve smyslu asubjektivní otevřenosti. Výchova nesmí být pouhou naukou o formování člověka, ale otevřením žáka k oddání se a sebe

⁶⁰ Srov. Schaller, K. „Univerzální a priori“ a výchova k pedagogice Jana Patočky a Eugena Finka. In: *Fenomén jako filosofický problém. Sborník prací k filosofii Jana Patočky a Eugena Finka*. Praha: OIKOYMENH, 2000.

⁶¹ Schaller, K. „Univerzální a priori“ a výchova k pedagogice Jana Patočky a Eugena Finka. In: *Fenomén jako filosofický problém. Sborník prací k filosofii Jana Patočky a Eugena Finka*. Praha: OIKOYMENH, 2000, s. 79.

⁶² Schaller, K. „Univerzální a priori“ a výchova k pedagogice Jana Patočky a Eugena Finka. In: *Fenomén jako filosofický problém. Sborník prací k filosofii Jana Patočky a Eugena Finka*. Praha: OIKOYMENH, 2000, s. 80.

vydání, k otevření se péči a strážcovství vůči tajemství duše, která má střed mimo věci i mimo sebe samu.⁶³

Eugen Fink nahlíží výchovu jako existenciální určení bytí lidského pobytu a filosofii výchovy pak jako otázku po bytnosti člověka.⁶⁴ Člověk je zakotven v předivu lidského spolupobývání, v němž hraje důležitou úlohu přítomnost či absence *filia*, *lásky* tvořící základ lidského bytí, umožňující mu vytržení ze všednosti, přesah, transcendenci. Ve spolubytí s druhými lidmi bývá vždy nějakým způsobem přítomen element učení, ať už formou naslouchání druhým, či radění, vedení, následování.⁶⁵

Podstata a složitost výchovy nespočívá dle Finka ve zprostředkovávání předmětného vědění, ale v předávání tajemství života, které však sami jako učitelé neznáme, v tomto smyslu Fink odkazuje na antinomie pedagogiky.⁶⁶ Výchovné cíle, předem ustanovené, znemožňují člověku spatřit to, co je výchově vlastní, čím je výchova bytostně založena. Výchova, která však ponechává výchovné cíle ve svém plynutí pozvolna vyvstat, výchova, která předem žádné neurčuje, nepředpokládá, ne-před-stavuje, je typem výchovy otevírající možnost *jak být*, výchovy Finkem nazvané „společná porada“.⁶⁷

*„Vychovávat znamená zde a nyní: zakládat společně vždy nově naši příslušnost k světu v dialogu, jenž je vyplněn životní potřebou a životní radou – a uvádět nás do napětí dvojího vztahu (tj. mezi skrytou současností nebo nejistou budoucností)...Nejsme buď vystaveni, nebo skryti, jsme současně skryti i vystaveni, jsem záhadným způsobem zdomácněli v rodině lidského rodu, příbuzenstva... a jsme současně cizí a ztraceni v nepochopitelném a takto našemu rozumnění a jednání ustavičně uloženém dějinném světě... Cílem výchovy je světovost v tomto smyslu.“*⁶⁸

Jaroslava Pešková a Radim Palouš zásadním způsobem přispěli k rozvoji oboru *filosofie výchovy*, která se stala v devadesátých letech 20. století protiváhou původního čistě antropologického pojetí pedagogiky zakotvené v subjekt-objektovém rozvrhu, filosofy

⁶³ Tamtéž.

⁶⁴ Srov. Fink, E. *Natur, Freiheit, Welt*. Würzburg. 1992.

⁶⁵ Srov. Fink, E. *Existenz a Koexistenz*. Würzburg. 1987.

⁶⁶ Srov. Fink, E. *Natur, Freiheit, Welt*. Würzburg. 1992.

⁶⁷ Schaller, K. „Universální a priori“ a výchova k pedagogice Jana Patočky a Eugena Finka. In: *Fenomén jako filosofický problém. Sborník prací k filosofii Jana Patočky a Eugena Finka*. Praha: OIKOYMENH, 2000, s. 80.

⁶⁸ Srov. Fink, E. *Natur, Freiheit, Welt*. Würzburg. 1992.

nahlédnutém formativním, měřitelném, unifikovatelném a tudíž ovladatelném procesu s předem danou perspektivou.⁶⁹ Jaroslava Pešková k tomu uvádí.

„Filosofie výchovy nevychází z konstantních určení člověka ve světě, ale spíše z hledání bytostných předpokladů pro formování kvality lidství či lidské důstojnosti. ...Čím dále více se objevuje jako důležité téma jinakost individuí a nutnosti setkání u společné věci, téma dialogu a komunikace. To se promítá i do filosofie výchovy, do komunikativní pedagogiky a do řešení problémů mezilidských vztahů, především antinomie individuality a odpovědnosti za druhého jako antropologické konstanty každého z nás.“⁷⁰

Radim Palouš rozvinul holistické téma výchovy, kterou nahlíží jako soustavný tvůrčí proces lidského pobytu, započatý zrozením a končící smrtí. Holistické teorii výchovy tedy přísluší nejen pedagogika, ale i andragogika a gerontagogika.⁷¹ Radim Palouš vznáší na vychovatele požadavek, aby žáci byli výchovou přiváděni k bytostně lidskému jednání a byli orientováni k tomu, čím je jejich životní situace ovlivňuje. Situaci výchovy nahlíží takto.

„Pravá autorita vychovatele a vzdělavatele je v obrácenosti a v neustálém obrácení k pravdě věci samé, v hlubší zkušenosti, v jeho už prožitém setkání se skutečností, s nimiž se vychovávaní nesetkali. ...Ve výchovném dotyku vnímá chovanec, zdali je vychovatel povolán. Vychovatel či vzdělavatel nesděluje své statky, on přináší, přednáší, poukazuje k tomu, co je novým úkolem pro vychovávaného a trvajícím úkolem pro vychovatele. Nikoli mechanickým přenosem informací, nýbrž trans-plantací se žák vzdělává, totiž tím, že sazenice (planta) se vloží do úrodné půdy a že se sama ujme...“⁷²

Holistické pojetí výchovy reflektující vývoj světa od starověku přes středověk novověk postmoderní věk až k současnému světavěku, poukazuje na potřebu přirozené autority i nadání učitele, jehož úkolem je probouzet v žácích svobodný a odpovědný vztah k celku světa, transcendenci, vědomí situačního aktivního účastenství, směřování k dobru, pokoře vůči vlastní konečnosti a vrženosti.

⁶⁹ Srov. Pešková, J. Filosofie výchovy - půda pro vzájemné setkání a dorozumění oborů a lidí. In: Hogenová, A. Krámský, D., Rybák, D. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: UK. 2010.

⁷⁰ Tamtéž, s. 125-128.

⁷¹ Palouš, R. *Totalismus a holismus*. Praha: Univerzita Karlova, 1996, s. 107.

⁷² Tamtéž.

Radim Palouš pojímá výchovu i vzdělání v rámci jednoty, varuje před redukcí vzdělávání ve smyslu primariátu *theorein*, v němž se skrývá nebezpečí suverenity člověka v roli „znalce podstat“ versus „absence respektu ke skrytosti bytí“, neboť výchova má být vždy celkem propojujícím praktický život s výchovou k lidství.⁷³

Palouš nahlíží základní principy výchovy ve smyslu výzvy vychovávaného k vnitřnímu pohybu, dále pak k dialogické spoluúčasti vychovatele a vychovávaného na věci výchovy, která umožní postupné vyvedení vychovávaného ze sebe sama ven do světa, čímž jej doprovodí k účastenectví na věci jsoucího a na celkovém smyslu.⁷⁴

Výchova člověka v člověka patří neodmyslitelně k lidskému bytí, ale tam kde člověk odmítá možnost být vychováván a odmítá vychovávat druhé, jde dle Jiřího Michálka o narušení spolupobývání,⁷⁵ čímž dochází mezi lidmi k oddálení, odcizení a ztrátě *filia*. „*Neboť k filia právě bytostně patří učit se spolu s druhými a jeden od druhého životu.*“⁷⁶

Jiří Michálek poukazuje na rozdíly výchozích výchovných principů u dětí a dospělých. Zatímco Platónovo *Podobenství o jeskyni* se týká výchovy dospělých, výchovy ve smyslu zbavení se pout, učinění obratu *periagogé*, v němž je výchova vyváděním *educatio* a konverzí, začíná výchova dítěte na samém prahu jeskyně.⁷⁷ Na prahu jeskyně se rozhoduje o tom, zda dítě dostane darem výchovu v sousedství bytí anebo zda půjde o výchovu, kterou bude strženo do jeskyně stínů. Narozený není původně obrácen směrem ke stínům, ale k lásce, péči, kterými se nechává vést.⁷⁸ Pláčem nám sděluje, že neví, jak má přijmout to, co se mu dává, čemu je vystaveno, utiší ho až laskavý hlas milující matky či otce. Jiří Michálek v této souvislosti poukazuje na význam místa výchovy, které významným způsobem ovlivňuje lidský život.

⁷³ Srov. Palouš, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991.

⁷⁴ Tamtéž.

⁷⁵ Srov. Michálek, J. *Topologie výchovy*. Praha: OIKOYMENH, 1995.

⁷⁶ Tamtéž.

⁷⁷ Tamtéž.

⁷⁸ Tamtéž.

„Na prahu života, kdy jsme umístěni na práh jeskyně, musí být výchova básnivá, nemáme-li být zcela strženi do jeskyně a nemáme-li zhynout bezmocně vystaveni spalující přemoci bytí.“⁷⁹

Fenomenologie dlouhodobě pokazuje na nebezpečí technizace výchovy. Na vědotechnice neboli zjednatelnosti, predikovatelnosti, vypočitatelnosti založená výchova, v moderní společnosti podrobovaná především zájmům globalizačním, politickým a ekonomickým, je stále více chápána jako nástroj sloužící k opracování vychovávaných, k jejich optimálnímu ztesání do předem ustanovené podoby či kompetencí.⁸⁰

Nebezpečí tohoto přístupu spočívá v základu technicistního myšlení aplikovaného na člověka z oblasti přírodních věd, v myšlení založeném pouze na bazi *technai a praxis*.⁸¹ *Bytí a poiesis* zde zůstávají bez povšimnutí. Což s sebou ve svém důsledku přináší zúžení bytnosti výchovy v původním smyslu *paideia* na pouhou snahu o maximální připravenost člověka na budoucí povolání a na konzumní obstarávající společenský život, který u vychovávaného postrádá přesah v podobě ztráty možnosti nahlédnout a uchopit teoretickou koncepci světa, do něhož je dějinně zasazen.

Pokud má člověk porozumět smyslu vlastního bytí, které *jest* vždy ve vztahu ke světu, druhým lidem, sobě i času, jenž je člověku dán, potřebuje porozumět širokým kontextům osobní a společenské situovanosti, v nichž se jeho život odvíjí. V naší dějinné situaci určované především technikou a pluralitou názorů, náleží dle Jiřího Michálka k dobré výchově, výchově pojaté jako učení se životu, výchově přijímající tajemství bytí, v jehož sousedství se odehrává naše bytí vlastní, její ontologický fenomén.⁸² Výchovné cíle v tomto pojetí nejsou předem zjevné a dané, jako u společnosti zapomínající na bytí, neměly by proto ani být pro výchovu určující, ale měly by se z ní samy vynořit.⁸³

⁷⁹ Tamtéž, s. 67.

⁸⁰ Tamtéž.

⁸¹ Srov. Heidegger, M. *Věda, technika a zamyšlení*. Překlad Jiří Michálek, Jana Kružiková, Ivan Chvatík. Praha: OIKOYMENH, 2004.

⁸² Srov. Michálek, J. *Topologie výchovy*. Praha: OIKOYMENH, 1995.

⁸³ Tamtéž.

2.3 Lidský pobyt, jeho vztah ke světu a výchově

Z pohledu *daseinsanalýzy* je to *starost, die Sorge*, která člověka kultivuje, podněcuje k lásce a odpovědnosti, odemyká jej světu i bytí. Na základě starosti si člověk otevírá svět jako síť významů, přičemž vztah k sobě samému tvoří jádro rozhodování a vztahování se pobytu ke světu.⁸⁴ Lidská situovanost ve světě začíná vržeností, náhlým momentem početí ústícím ve zrození. Situovanost doprovází člověka v průběhu celého života, učí ho vystavovat se nárokům bytí a fakticita jej pak odkazuje na volbu z možností, které je schopen nahlédnout a uchopit.

Tendence k úpadku je pro lidské bytosti všech dějinných epoch vždy výzvou. Jde o to, že *pobyt* má často sklon vyhýbat se a zapomínat na osobní poslání anebo sklouzává k vykládání sebe sama z pouhých produktů vlastní činnosti nebo ze světa, čili z přírodních procesů, čímž si uzavírá cestu k autentickému pochopení vlastního smyslu *bytí*.⁸⁵

Odemčenost lidského *pobytu*, charakterizovaná vždy určitým rozpořádáním neboli naladěností, rozuměním a řečí napomáhá v odkrývání *pravdy*.⁸⁶ Odkrývání *pravdy* je důležitou součástí neúpadkové formy lidského pobývání ve světě. Člověk k ní dospívá tázáním a problematizováním vyjevujících se fenoménů. K tomu však musí být patřičným způsobem vychováván a otevřen.

Vychovávat znamená záměrně působit na vychovávaného, působit znamená aktivně zasahovat, ovlivňovat jeho chování, měnit osobnost a v tomto úsilí lze spatřit moc výchovy.⁸⁷ Každá moc však by měla být z principu *sófrsyné - uměřenosti* - korigována, harmonizována, aby nemohlo docházet k jejímu zneužívání. Korekci moci ve výchovném procesu by měla zajistit především učitelova *areté*. Na místě je připomenout slova Jana Patočky, který zdůraznil tři vychovatelské emocionální momenty zakládající pedagogickou situovanost.

⁸⁴ Srov. Tomašovičová, J. K Heideggerově hermeneutice fakticity. In: Tomašovičová, J. *Cestami Heideggerova myšlení*. Pusté Úlany: Schola Philosophia Tynaviensis, 2011.

⁸⁵ Srov. Novosád, F. Heideggerov projekt existencionalnej analýzy a jeho kontexty. In: Tomašovičová, J. *Cestami Heideggerova myšlení*. Pusté Úlany: Schola Philosophia Tynaviensis, 2011.

⁸⁶ Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas*. Překlad Ivan Chvatik et al. Dotisk, 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2008.

⁸⁷ Srov. Palouš, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991.

„Pedagogická situace z hlediska vychovatelova je charakterizována především třemi momenty emocionálními, citovými vazbami, třemi elány, a o těch zas můžeme říci, že dva z nich jsou úžeji spjatý, to jsou elány lidské, elán ke společenství a elán ke konkrétnímu vychovanci. Proti nim stojí elán věčný, ke smysl dávajícím statkům a činnostem, v nichž se odehrává právě kulturní život.“⁸⁸

Zdeněk Helus upozorňuje na dvě zcela odlišné podoby pedagogovy práce, na jedné straně jde o tzv. *rutinní praktikismus*, v němž je učitel zaměřen na předávání metodických návodů, postupů a instrukcí, přičemž se jedná o postup netvůrčí, autoritativní, nereflektující skutečnost. Na druhé straně jde o profesionalitu, založenou na *pedagogické reflexi*, k níž náleží otevřenost zkušenostem inovativní praxe, kritičnost, systematickosti, hledání a prověřování účinnosti zvolených postupů. Novou dimenzí učitelské profesionality je dle Heluse dimenze *morálně-osobnostní*, kterou lze vyjádřit čtyřmi pedagogickými ctnostmi: pedagogickou láskou, pedagogickou moudrostí, pedagogickou odvahou a pedagogickou důvěryhodností.⁸⁹

Učitelova *areté*, kterou dnes můžeme nahlížet jako zdatnost ve smyslu moudrosti, schopnosti sebeodstupu, sebezpřesahu a do jisté míry i tvůrčího sebeobětování ve prospěch věci poznání a výchovy člověka v člověka, by měla pramenit ze starosti. Starost učitele nesená obavou o budoucí vývoj společnosti, v takovém případě zakládá samu podstatu výchovné přípravy žáka na život, k níž patří otevřenost vůči přicházejícímu novému, kritičnost myšlení, bystrost nezbytná pro volbu odpovědných rozhodnutí a celková zdatnost a připravenost zvládat budoucí úspěchy, selhání i krize.

Problém nastává tehdy, když se ke studiu pedagogiky přihlásí lidé postrádající dar životní energie a ochoty podstupovat zápas o probouzení otevřenosti lidského *pobytu* věcem poznání a kultivovanému lidství.

Učitelova *areté* má moc iniciovat žakovu proměnu a v optimálním vztahovém výchovném procesu jej podněcuje k výkonu ducha. Působení učitele by mělo vést k odemčeni žáka vůči poznání sebe samého i světa, do něhož byl zrozen a jehož je trvalou součástí. Do koncepce tohoto přístupu náleží přirozený zájem vychovávajícího o vychovávaného, dále pak učitelova autorita, respekt k žakově jedinečnosti, podpora

⁸⁸ Patočka, J. *Péče o duši*. Praha: OIKOYMENH. 1996, s. 429.

⁸⁹ Srov. Pedagogika, roč. 66, č. 1, 2016, s. 93-102. <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>. MAREŠ, J. *Osm podob Zdeňka Heluse*.

svobody žákova projevu umožňující postupný rozvoj odpovědné autenticity, zakládající možnost budoucí bytostné tvůrčí činnosti.

Učitel je tím, kdo by měl probudit žákovo zaujetí o problematizování základních lidských otázek typu harmonie versus rozlady řádu světa, učitel je tím, kdo by měl nasměrovat žáka k péči o duši a napomoci mu ji přirozeně zakomponovat do celku vlastní existence. Pedagogové jsou však dnes často vystavováni extrémnímu tlaku výkonově orientované společnosti, preferující vzdělanostní složku nad výchovnou, což se ve školní praxi odráží důrazem na získávání znalostí, dovedností, návyků včetně vysoké obecné informovanosti, mnohdy přesahující reálnou schopnost žáků zasadit získané znalosti do smysluplných kontextů a v nich pak aktivně promýšlet věci dále.

Upozaděna bývá osobnostní a sociální výchova, tvořící základ kultivace lidské vztahovosti nejen v celku školy, ale i v celku světa.⁹⁰ Jak mohou učitelé výchovně působit například na téměř třicetičlenné kolektivy, když mnoho z žáků bojuje s dysfunkčními, výchovnými či sociálními problémy? Vychovávat mnohdy vůbec nestíhají. Často bývá pro pedagogy náročné a zcela vysilující komunikovat s rozvedenými rodiči neschopnými domluvit se mezi sebou ve prospěch dítěte. O čem pak vypovídají narůstající počty neuróz, depresivních poruch, psychických zhroucení, syndromů vyhoření⁹¹ či šikany v prostředí školy?⁹²

Učitelé mnohdy psychicky vyčerpávající situace úspěšně zvládají, mnohdy ale také ne. Neboť v chování žáků a studentů, ať už primárního, sekundárního či terciárního systému školního vzdělávání se přirozeně vyjevují důsledky rozvolněného společenského přístupu postrádajícího odpovědný přesah k celku, preferujícího individualismus a výkonovou orientaci. Zásadní vliv na projevy chování dětí a dospívajících mají rodičovské výchovné styly kladoucí v dnešní době ne vždy dostatečný důraz na slušnost, respekt a občanskou vzájemnost.

⁹⁰ Srov. Valenta, J. Osobnostní a sociální výchova ladem ležící. In: Jedlička, R. a kolektiv: *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015.

⁹¹ Srov. Stibůrková, L. *Syndrom vyhoření v učitelské profesi*. Brno, 2007. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce: prof. PhDr. Mgr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.

⁹² Srov. Hálová, P. *Syndrom vyhoření pedagogů*. Diplomová práce. Brno, 2007. Masarykova Univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce: prof. PhDr. Mgr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.

Pro pedagogy bývá zároveň velmi obtížné a vyčerpávající čelit proklamovanému nízkému zájmu mladých o skutečnou vzdělanost obnášející akt intenzivního osobního nasazení, bývá pro ně náročné vystavovat se tváří v tvář projevům otrávenosti žáků případně i jejich arogantnímu chování. V důsledku toho pak unavení a demotivovaní mnohdy ztrácejí chuť a sílu mladou generaci probouzet z ospalosti či burcovat k zápasu o lidskou vztahovost a starost o svět. Odpovědnost za výchovný proces se tak stává nejen výzvou, ale i trvalým břemenem, k nimž se pedagogové vztahují rozmanitým způsobem.

2.4 K problematice výchovného vztahu a k možnostem péče o něj

Pokud není v rámci učitelova celoživotního sebevýchovného procesu oslovena a trvale pěstována idea *areté*, může svým nereflektovaným a tudíž neuvědomovaným ukotvením ve vyčerpanosti a naštvaní, faktorech vyplývajících z častých krizových situací nejen ve škole, ale i mimo ni žáka poškodit, uzamknout, zastavit v životním pohybu. Žák poté nejprve přestává být vědomě přítomen výuce, k čemuž se časem mohou přidružit problémy s chováním v podobě projevovaného nezájmu, aktivního odvrácení se či vzdoru. Výjimečné nejsou ani situace, kdy dotyčný zejména tehdy, je-li silnou osobností, začne strhávat ostatní spolužáky, což postupně přispěje k negativní proměně celkového ladění třídy. V důsledku toho se pak učitelé mohou potýkat s narůstajícími projevy hostility, agrese i šikany.

Praxe sama ukazuje, že mnohdy ani celoživotní vzdělávání, založené převážně na teoretické formě výuky, neumožní učitelům získat otevřenost a tudíž nakročení k *areté*. K *areté* se lze přiblížit na základě daru bytí či jistých osobnostních kvalit propojených s teoretickými a praktickými výchovnými poznatky a zkušenostmi prolínajícími se se zúčastněnou starostí o lidství a svět. Často to bývá až bolestná životní zkušenost, která odemyká člověka vstřícnosti *areté*, zejména pak osamocené momenty niterného usebrání, které vyžadují lidskou připravenost v podobě oslovitelnosti, poctivosti, statečnosti, pokory.

Na základě osobní zkušenosti s učiteli ZŠ, s nimiž se pravidelně setkávám v rámci vedení daseinsanalytických poradenských programů zaměřených na prevenci a řešení šikany, se nabízí k zamyšlení otázka, zda by nebylo vhodné obohatit převážně teoretické pregraduální vzdělání adeptů oboru pedagogiky praktickým sebepoznávacím procesem otevírajícím cestu k sebereflexi, osobnostnímu rozvoji a autenticitě. Z jakých důvodů?

Dlouhodobější trénink sebereflexe v uzavřeném komunitním společenství poskytuje člověku schopnost snadněji poodstoupit od vlastního jednání a nahlédnout jej z odlišných úhlů pohledu, které mohou přinášet druzí lidé i on sám. Poodstoupení umožní zastavení, usebrání, rozjímání, tázání. Uvolňuje myšlenkové zdroje, rozkrývá paletu možností voleb a konání, což přispívá k celkovému rozvoji člověka ve smyslu svobodného vzepětí k životnímu pohybu.

K tematizování vyjevujícího se smyslu. Porozumění a vztahová otevřenost přítomných druhých poskytuje člověku významný zdroj opory, kritika vedená starostí a nikoli touhou člověka dehonestovat, může být inspirací k proměně. I když v některých momentech značně bolestné, způsobující otřes. Osobnostní rozvoj zakládá autenticitu lidské existence, která pak snadněji dokáže s pokorou a grácií přijmout životní fakt, že je mnohdy prostou omylnou bytostí.

Skutečnost vlastní omylnosti však dnes před dětmi přizná a vysloví jen málokterý pedagog. Jakoby moc výkonového a systémového pojetí naší společnosti zadávala učitelům ve vztahu k sobě samým i ve vztahu k žákům jednostranné autoritativní imperativy typu: Nesmíš nikdy selhat a už vůbec ne uznat vlastní chybu; vždy máš pravdu; všichni tě musí poslouchat; věci mají svůj řád, svět pravidla a každý jim musí okamžitě bez výjimky dostát nejlépe teď hned a bez diskuse! Kde se pak nalézá ona lidská vzájemnost, ochota k dialogu, cit pro žákovu jedinečnost, na které poukazují Jan Patočka, Radim Palouš, Jaroslava Pešková?

Jiří Michálek připomíná podstatu výchovy ve smyslu otevřeného procesu spolubytí jako spolu-tvorby s důrazem na pedagogovu odpovědnost a pokoru následujícím způsobem.

„Vychovatel se může a musí od vychovávaných učit to, čemu je třeba je učit, jak je třeba je vychovávat. Především je nutné zdůraznit, že vychovatel nebo učitel není tím, kdo má nějakou absolutní pravdu.... To, co jako spolupobývající z „vědomí“ sounáležitosti sdílí s druhými, a to případně tím způsobem, že jim sděluje pro ně dosud neodkryté stránky

dějinného spolusvěta, je dějinný úděl, který si právě stále přisvojujeme a osvojujeme v dění spolupobývání, jemuž tudíž nepřísluší jakákoliv zásadní jednosměrnost.... Právý vychovatel se neustále učí od svých žáků, učí se, co a jak je má učit, nepřichází s hotovými schématy, na kterých by trval.“⁹³

Staří Řekové neznali vědu v našem moderním pojetí. Cítili se však být nedílnou součástí světa, kdy vědomí provázané jednoty s celkem je upomínalo na prvotní lidský úkol, spočívající v důkladném sebepoznání.

Je otázkou, proč ve vztahu k nadřazeným autoritám pedagogové mnohdy zůstávají uzamčení v submisivním úzkostném ladění, což se děje především na školách s autoritářským typem vedení, postrádajícím základní principy demokratického respektujícího spolupobývání ve vztahu k pedagogické komunitě.

Úzkostné ladění učitelů se pak konkrétně projevuje minimální schopností poskytovat vedení školy, rodičům i širšímu okruhu spolupracovníků otevřenou zpětnou vazbu. Strach učitelů z otevřenosti, díky které mohou přijít o kolegy či zaměstnání, je do značné míry svazuje a od svobodného autentického projevu vlastního názoru odrazuje. Prostorem k vyjádření kritických poznámek a nesouhlasu tak zůstávají na namísto sboroven a ředitelen nejčastěji kabinety. Je to tak správné? Neměla by se především mezi pedagogy pěstovat odvaha k odkrývání *pravdy*? Vždyť právě oni jsou těmi významnými postavami, které v rámci každodennosti doprovázejí žáky na cestě, jež by je měla připravit na život se všemi jeho nadějemi, krásami, krizemi i bolestmi.

Zajímavé je, že supervize⁹⁴, účinný nástroj možnosti individuální i kolektivní vztahové podpory a profesního růstu, dlouhodobě využívaný v oborech sociální práce, psychologie nebo psychoterapie se dle Stanislava Michka,⁹⁵ vyskytuje ve školství pouze minimálně.

⁹³ Michálek, J. *Topologie výchovy*. Praha: OIKOYMENH, 1995, s. 66.

⁹⁴ „Naše zkušenost říká, že supervize může být velmi důležitou součástí péče o sebe a umožňuje člověku zůstat otevřený novému učení, a je také nepostradatelnou součástí neustálého vývoje pomáhajícího, jeho sebeuvědomění a odhodlání dále se vyvíjet. V některých profesích je však supervize po získání kvalifikace prakticky přehlížena. Domníváme se, že nedostatek supervize může přispívat k pocitům opotřebovanosti, rigidity a zaujímání obranné pozice. V profesích, které vyžadují, abychom toho ze sebe tolik vydali, se přitom mohou objevit velmi snadno. V krajním případě opotřebovanost a sebeobrana přispívají k syndromu, který je novějšími autory označován termínem „vyhoření“. Supervize může pomoci tento proces zastavit přetrnutím bludného kruhu tvořeného pocitů vyčerpání, jež vedou k úpadku standardů práce, z čehož vznikají pocitů viny a vlastní neschopnosti, což pak vede k dalšímu poklesu standardů atd.“ In: Hawkins, P., Shohet, R. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004.

⁹⁵ Michek, S. *Status Quo supervize ve školství mezi učiteli*. Ineditní text.

V souvislosti s tím je třeba zdůraznit, že supervize neznamená inspekci, jak se u pedagogů někdy traduje, na což poukázala i psycholožka Václava Masáková v rozhovoru pro *Učitelské noviny*.

„Supervize je nezávislá odborná podpora pro profesionála. Využívá se v profesích, kde se hodně pracuje se vztahem, s emocemi a které jsou z tohoto hlediska velmi náročné. Podstatný je rovnovážný vztah mezi supervizorem a supervidovaným, není v něm žádná nadřazenost.... Jestliže hospitace sleduje metody a cíle, supervize se zabývá procesem a jeho zákonitostmi, vztahem mezi učitelem a žákem, mezi učiteli, eventuálně i mezi učiteli a vedením školy. Supervizor obvykle také nechodí do tříd, pracuje s dospělými a jejich názory, emocemi, vztahy, problémy. Podmínkou supervize je dobrovolnost, to ji zásadně odlišuje od inspekce i hospitace... Jsou oblasti školství, kde bývá supervize využívána relativně často – například v poradenství nebo ve výchovných zařízeních. Tam už si zvykli, že jde v podstatě o vzdělávací aktivitu, o cestu k sebepoznání a jeho prostřednictvím ke zlepšení práce se vztahem, což je v učitelské profesi velmi důležité.“⁹⁶

Má-li být pedagog žákům skutečným vzorem, měl by na sobě celoživotně pracovat a využívat k aktivní sebetvorbě všechny dostupné prostředky, které společnost za dobu svého vývoje prostřednictvím poznání a vědění získala. V tomto smyslu se zdá být určitou nadějí právě možnost širšího zakotvení supervize ve školství, jejíž cíle, obsah a formy jsou dnes živě diskutovány na všech společenských úrovních včetně MŠMT.⁹⁷

⁹⁶ Radmil Švancar. Supervize není totéž co inspekce. *Učitelské noviny.cz* [online]. 2007, č. 46. [cit. 2016-06-28].

⁹⁷ Diskusní setkání. *Supervize ve školství*. Remedium Praha 13. 4. 2016.

2.5 Šikana a možnosti jejího řešení v pedagogické praxi

Škola, v racionální a výkonově orientované společnosti, je zaměřena nejen na předávání poznatků, vědomostí, dovedností a návyků, ale slouží zároveň i jako prostor sociální integrace. Škola je prostorem mezilidské interakce, v němž dochází k setkávání žáků s pedagogy a vrstevnickými či mimovrstevnickými skupinami, což významným způsobem ovlivňuje utváření jejich postojů k druhým lidem.⁹⁸ Poslání základní školy spočívá v setkávání dítěte s autoritou mimo oblast rodiny, která pokud škola podporuje obecné uznání autorit, připravuje určitým způsobem dítě na respekt k sociálnímu řádu, seznamuje jej s obecnými normami demokratické společnosti i s normami skupinového chování, tradičními rituály, hodnotami, schvalovanými vzorci chování a jednání.⁹⁹

Úkolem školy, jako výchovně-vzdělávací instituce je zároveň i kultivace člověka ve smyslu lidství, tedy kultivace, zajišťující transgenerační rozvoj a ochranu společnosti i kultury, v níž je zakotven.¹⁰⁰ Škola tak zodpovídá za poskytování ochrany dětem a dospívajícím před tím, co jejich celostní vývoj ohrožuje. Jedná se o sociálně patologické jevy, pro něž je dle Jedličky a Koťi charakteristické, že mají hromadný charakter a svými negativními dopady ovlivňují nejen svého nositele, ale i celou společnost.¹⁰¹ Jde o jevy typu: agresivní chování, šikana, záškoláctví, lhaní, sebepoškozující chování a sebevražedné jednání, obecné kriminální jednání, vandalismus, obecné závislostní chování, sexuální násilí, prostituce, extrémismus, rasismus, xenofobie, antisemitismus, příslušnost k násilnickým gengům či fanatickým náboženským sektám.

⁹⁸ Srov. Havlík, R. a Koťa, J. *Sociologie výchovy a školy*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011.

⁹⁹ Tamtéž.

¹⁰⁰ Jedlička, R. a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015.

¹⁰¹ Tamtéž.

Agresivní chování žáků v prostředí školy je možné z hlediska sociální patologie definovat dle Fischera a Škody jako porušování sociálních norem, kdy dochází k destruktivně vedenému chování omezujícímu lidská práva, narušujícímu integritu sociálního okolí, ničícímu a poškozujícímu živé i neživé organismy včetně věcí.¹⁰² Příčiny agresivního chování mohou být vrozené či získané, přičemž získané dispozice souvisejí zejména se sociálním učením. Účinná eliminace agresivního chování a tendence k násilí je obecně spojována spíše s prevencí než s působením na důsledky.¹⁰³ Podobně je tomu tak i v případě šikany.

V České republice je pojem *šikana*¹⁰⁴ často vyslovován v souvislosti se jménem etopeda a psychoterapeuta Michala Koláře, který se touto závažnou sociálně patologickou problematikou zabývá již přes třicet let. Spolu s kolegy Pavlem Říčanem, Janem Kaše, Janou Drtilovou, Petrou Vitoušovou, Pavlínou Janošovou a dalšími významně přispěl k odhalování a řešení šikany v prostředí základních, středních škol, gymnázií i odborných učilišť, čímž pomohl mnoha trpícím dětem, dospívajícím, jejich rodičům a blízkým, pedagogům i společnosti ve smyslu celku.¹⁰⁵ Kolář považuje šikanu za nebezpečí ohrožující lidská práva a demokracii.

„Demokracie ve společnosti stojí a padá na rovnoprávnosti vztahů mezi jejími členy a skupinami. Pro vztah, který označujeme jako šikanování, je příznačná značná asymetrie sil, kdy mocnější zneužívá slabšího a pošlapává jeho práva. V tomto smyslu je šikanování zákeřná a často smrtelná choroba skupinové demokracie...“¹⁰⁶

V počátcích navázal Kolář na výzkumné studie norského profesora Dana Olweuse, jenž realizoval v sedmdesátých letech 20. století výzkum šikany na základních školách ve Skandinávii.¹⁰⁷ Výsledky výzkumů profesora Olweuse podpořily původně stanovenou teorii, že šikana je jedním z nejrozšířenějších problémů ohrožujících duševní a mravní

¹⁰² Srov. Fischer, S., Škoda, J. *Sociální patologie. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada.

¹⁰³ Srov. Jedlička, R. a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015.

¹⁰⁴ „Školní šikana je sociálně-patologické chování, kdy jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“ In: Kolář, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011, s. 32.

¹⁰⁵ Srov. Kolář, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011.

¹⁰⁶ Srov. Kolář, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011, s. 17.

¹⁰⁷ Srov. Olweus, D. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, Blackwell Publishers, 1993.

vývoj dětí. Školské úřady však tehdy nevěnovaly Olweusově studii pozornost a to až do roku 1982, kdy novináři zveřejnili několik případů sebevražd chlapců ve věku 10-14 let, které souvisely se šikanou ve školním prostředí.¹⁰⁸ Až teprve na nátlak veřejnosti a médií iniciovalo norské ministerstvo školství celostátní kampaň proti šikaně na základních školách. Postupně se tak existence šikany potvrdila i v dalších zemích – Austrálii, USA, Kanadě, Japonsku, Holandsku, Velké Británii i České republice.¹⁰⁹

V České republice byla situace v určitém smyslu obdobná, laická i odborná veřejnost dlouho zlehčovala možnost, že by šikana ve školním prostředí existovala. Ke změně došlo, až v roce 1985 kdy byla šikana odhalena na učilišti stavebních závodů v Praze a kdy proběhly první soudní procesy s agresory, kteří pak byli nepodmíněně odsouzeni.¹¹⁰ K prvním výzkumům, které potvrdily výskyt šikany v České republice, patřil v roce 1992 výzkum v internátním prostředí, jehož autory byli Štěchová, Večerka.¹¹¹ Průlomový výzkum v roce 1994 zrealizoval v prostředí 5. a 6. ročníků pražských základních škol Pavel Říčan.¹¹²

Na regionální výzkumy navázala v roce 2001 celonárodní výzkumná studie, dle Michala Koláře doposud první¹¹³ a poslední svého druhu.¹¹⁴ Následovaly projekty¹¹⁵ a další analýzy šikany¹¹⁶ v prostředí základních škol, které podnítily otevření nejen široké mezioborové diskuse a spolupráce,¹¹⁷ ale iniciovaly i rozvoj vzdělávacích,¹¹⁸

¹⁰⁸ Srov. Říčan, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995.

¹⁰⁹ Tamtéž.

¹¹⁰ Srov. Kolář, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011.

¹¹¹ Srov. Štěchová, M. Večerka, K. *Šikanování mezi mladistvými - Výskyt a formy v prostředí internátů*. Praha: Institut pro kriminalologii a sociální prevenci, 1992.

¹¹² Srov. Říčan, P. Šikanování na pražských školách. Předběžné výsledky výzkumu o možnostech intervence. *Alfa Revue*, 1994, 4 (4), 29-34.

¹¹³ Srov. Havlínová, M. Kolář, M. *Sociální klima v prostředí základních škol ČR*. Praha: MŠMT ČR, 2001. (Úplná studie k nahlédnutí na odboru mládeže MŠMT).

¹¹⁴ Srov. Kolář, M. *Výzkumy šikanování na českých školách*. Dosud nezveřejněno.

¹¹⁵ Srov. Říčan, P. Janošová, P. Nové pohledy na šikanu. In: Philopová, L., Janošová, P. (ed). *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Sborník z druhé celostátní konference konané v Praze. Brno: Tribun EU, 2009, s. 18-29.

¹¹⁶ Srov. Kolář, M. *Kritická analýza Olweusovy metodiky pro řešení rozvinuté šikany*. Dosud nezveřejněno.

¹¹⁷ Srov. HAVLÍNOVA, M. KOLÁŘ, M. Is the social climate more secure in the Health Promoting Schools? Paper session. European Conference on Health and Education in Partnership, sept 25-27, 2002, Egmond and Zee, NL. In: Conference Book, page 140.

preventivních a léčebných aktivit.¹¹⁹ Bylo založeno Občanské sdružení proti šikaně, realizovány první výcvikové semináře a odborné konference.

Ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a Českou školní inspekcí vypracoval Michal Kolář *Metodický pokyn ministerstva školství k prevenci a řešení šikanování mezi žáky*, který nabyl účinnosti 1. 1. 2001 a stal se základem pro vytváření *Minimálně preventivních programů* zaměřených na šikanu, které si školy vypracovávají samostatně.¹²⁰ Na místě je třeba připojit poznámku, že *Metodický pokyn ministerstva školství k prevenci a řešení šikanování mezi žáky*, k dnešnímu dni opakovaně aktualizovaný dokument, náleží k určitým vývojovým mezníkům v otázce přístupu pedagogické obce k dané problematice, neboť existence šikany přestala být popírána a bagatelizována. Šikana se stala realitou, s níž je třeba komplexně pracovat.

Na základě zkušeností vyplývajících z dlouhodobých setkávání s více než šesti sty skupinami zasaženými šikanou v rozdílných typech škol a školních prostředích, dále pak z krátkodobějších intervencí v podobě zásahů první pomoci, z konzultací a supervizí vypracoval Michal Kolář teoreticko-diagnosticko-léčebný model šikany.¹²¹ Jedná se o jedinečný psychodynamický koncept pěti vývojových stádií šikany, v němž je šikana pojata jako skupinová nemoc, mající specifický destruktivní vývoj.¹²² Kolář dále vytvořil koncepci intervenčních programů, umožňujících nápravu narušených vztahů v třídních kolektivech, kde šikana proběhla. K této koncepci neoddelitelně patří i činnost spojená s tvorbou pedagogické komunity a péčí o ní, což ale lze realizovat pouze v takové škole, kde je komunikačně otevřené demokratické prostředí...

Včasné zachycení a eliminace prvotních signálů šikany jsou pro pedagogickou praxi zásadní, neboť napomáhají zabránit jejímu dalšímu rozvoji, který v případě nepovšimnutí může vygradovat do obludných rozměrů. První stadium šikany je charakteristické zrodem ostrakismu, neboli identifikací a vyčleňováním nejméně

¹¹⁸ Srov. Kolář, M. Proč se dosud nekonala konference pedagogů o problematice školního šikanování. In: *Sborník z 1. celostátní konference Školní šikanování na Pedagogické fakultě UP v Olomouci*. Praha: Společenství proti šikaně, 2004.

¹¹⁹ Srov. Kolář, M. Otevření problému školního šikanování v ČR a ve světě; výňatky z dopisu ředitele Mezinárodní observatoře násilí ve školách profesora Erica Debarbieux. In: *Sborník z 1. celostátní konference Školní šikanování na Pedagogické fakultě UP v Olomouci*. Praha: Společenství proti šikaně, 2004.

¹²⁰ Srov. Kolář, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011.

¹²¹ Tamtéž.

¹²² Tamtéž.

oblíbených a nejméně vlivných členů ve skupině, druhé stadium pak přitvrzováním manipulace a výskytem fyzické agrese, ve třetím stadiu již dochází k vytvoření jádra agresorů, kteří šikanu rozvíjejí a přitvrzují.¹²³

Ve čtvrtém stadiu se šikana projevuje nárůstem psychické i fyzické agrese, kdy normy agresorů přijímá již většina žáků dané skupiny. V pátém stadiu pak dochází k totalitní šikaně, pro niž jsou charakteristické brutální projevy psychického i fyzického násilí, a jde o přímé ohrožení lidských životů. Poslední dvě stadia šikany jsou obtížně řešitelná, neboť ve skupině jsou již manipulace a totalita násilí hluboce zakotveny.¹²⁴

Z toho důvodu by se ve školním prostředí měla věnovat zvýšená pozornost především prevenci, jejímž prostřednictvím lze přispět k zajištění bezpečného podnětného a tvůrčího prostředí důležitého pro optimální vývoj žáků, ve smyslu otevřeného spolupobývání s druhými lidmi, založeného na důvěře a zájmu dítěte o svět. V této souvislosti je na místě podotknout, že dobrá primární a sekundární prevence musí dle Matouška předcházet všem typům sociálního selhání – kriminalitě, abúzu drog, odpadáváním ze škol a z učebních poměrů, předčasným těhotenstvím, nákaze HIV virem atd. Jejím cílem nemůže být pouhá absence sociálně patologických jevů, ale by měla být prezence sociálně příznivého chování.¹²⁵

V rámci podpory prevence a řešení šikany ve školním prostředí jde ze strany státních institucí zastřešených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy o snahu systematicky zvyšovat odborné kvality pracovníků působících v poradenském a preventivně výchovném systému, ať už v síti pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center, středisek výchovné péče či přímo ve funkci školních psychologů, poskytujících služby dětem, pedagogům i rodičům v prostředí vzdělávací instituce.¹²⁶

Jejich úkolem je napomáhat realizaci vzdělávacího procesu ve školství, přispívat k osobnostnímu rozvoji žáků a řešit obtíže vzniklé ve školní praxi na úrovni poradenství či primární, sekundární (selektivní), terciární (induktivní) prevence. Dále pak pomáhat při výchově a vývoji žáků, ať už na úrovni jednotlivců či skupin. Zkušenosti odborníků

¹²³ Tamtéž.

¹²⁴ Tamtéž.

¹²⁵ Srov. Matoušek, O., Matoušková, A. *Mládež a delikvence*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011.

¹²⁶ Srov. Merlin, V. Krejčířová, L. a kol. *Výchovné poradenství*. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013.

vycházející z každodenní školní praxe, ke které náleží průběžná analýza podmínek výchovy a vzdělávání žáků, jejichž vývoj byl narušen sociálně patologickými jevy, k nimž šikana náleží, hovoří k současné pedagogické praxi jasně.

„Zdůrazňujeme význam psychické stability, specifické odborné přípravy, sebezkušenostního výcviku a supervize u pedagogických pracovníků činných ve školských zařízeních institucionální péče. Závěrem podtrhujeme důležitost včasné intervence a rané péče jako nejúčinnějších metod prevence selhávání znevýhodněných dětí.“¹²⁷

V souvislosti se šikanou jsou školám nabízeny programy primární, sekundární (selektivní), terciární (indikované) prevence i nestátními subjekty. Jedná se o certifikované organizace, které splňují podmínky akreditace MŠMT pro výběr vzdělávacích programů proti šikanování.

Primárně preventivní programy fungují většinou na komunitní interaktivní herní bázi a skupinových rozhovorech, jež probíhají mezi lektory a dětmi. Sociometrie a pozorování napomáhají mapovat průběh skupinového dění, neboť jejich prostřednictvím lze odkrývat postoje a různé mody chování žáků během herních, pohybových a tvůrčích aktivit. Díky tomu je pak možné ve spolupráci s třídním učitelem tematizovat nejrozmanitější projevy dětského chování a podporovat děti v prosociálních postojích a jednáních, která jsou účinnými nástroji v předcházení šikany.¹²⁸

V případě sekundární (selektivní) prevence šikany jde o přímou práci s ohroženým třídním společenstvím, kde se šikana s největší pravděpodobností vyskytuje, ale není ještě zcela odhalena. V prostředí základních škol se jedná nejčastěji o 1. a 2. stadium šikany, méně obvyklé bývá přítomné 3. stadium. První dvě stadia by měli zvládnout vyšetřit zaškolení metodici prevence, ke zvládnutí 3. stadia však již bývá zapotřebí přizvat profesionály s hlubšími znalostmi a zkušenostmi.¹²⁹ Prevence je zde zaměřena na případnou pomoc metodikovi prevence a třídnímu učiteli při vyšetření šikany, dále jde o zastavení šikany a její jasné odmítnutí, potrestání viníků a zahájení léčby, během

¹²⁷ Srov. Pilař, J. Poradenský a preventivně výchovný systém ve školství. In: Jedlička, R. a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015.

¹²⁸ Srov. Matoušek, O., Matoušková, A. *Mládež a delikvence*. Vyd. 3. aktualiz. Praha: Portál, 2011.

¹²⁹ Srov. Kolář, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011.

níž se bude dlouhodoběji pracovat se vztahy v narušeném třídním společenství formou Kolářova komunitního modelu práce.¹³⁰

V případě terciární (indikované) prevence, jde o zmírnění následků dopadu šikany na jednotlivce i třídní společenství a to ve spolupráci s dalšími odborníky. U obětí a agresorů je vhodné zvážit indikaci individuálního poradenství, případně individuální či skupinové psychoterapie, z důvodů vyrovnání se dítěte s traumatickou zkušeností a eliminace zažitých vzorců chování. V některých případech by byla na místě indikace rodinné psychoterapie. Problémem je, že pokud nebyla šikana vyhodnocena jako trestný čin, lze k tomuto kroku dát zákonným zástupcům dítěte ze strany školy pouze doporučení.

V rámci léčby celé skupiny je obvykle využíván Kolářův komunitní model práce, pro něhož jsou charakteristická pravidelná týdenní setkávání s postiženým třídním společenstvím, kde se spolu s dětmi formulují základní a specifická komunitní pravidla, vytváří se třídní spoluspráva a charta proti šikanování.¹³¹ Cílem intervenčních programů je změna skupinové dynamiky, změna negativních postojů a chování dětí. Jde o to, pomoci dětem postupně vyrovnat se s prožitou traumatizující zkušeností, vytvořit ve třídě bezpečné prostředí s jasnými pravidly, podpořit komunikační otevřenost mezi žáky navzájem a mezi žáky i třídním učitelem, zkrátka podpořit přirozené kontrolní mechanismy demokracie, ve smyslu zúčastněné osobní agažovanosti jednotlivých členů třídního společenství.

Šikana v pojetí fenomenologickém je důsledek otevřenosti světa, která je v podstatě nepřátelská danému dítěti, dítě není přijato ve smyslu původního *communio*, chybí mu akceptace, která by byla inherentní myšlení a cítění daného dítěte. Není možno svalovat vinu jen na rodiče, jak je tomu v dnešní době zvykem. Hraje zde důležitou roli fenomén *das Ge-stell* a fenomén *die Machenschaft*, jež v podstatě vytváří dnešní dobu.

¹³⁰ Tamtéž.

¹³¹ Tamtéž.

3 Daseinsanalytická psychoterapie a její filosofická východiska

U zrodu *daseinsanalytické psychoterapie*, *daseinsanalýzy* stála existenciální analýza Dasein neboli daseinsanalytika Martina Heideggera, fenomenologicko-hermeneutická výkladová metoda Heideggerova, Gadamerova a dále pak psychoterapeutická aktivita původně psychoanalyticky orientovaných psychiatrů Ludwiga Binswanger a Medarda Bosse.

V této kapitole půjde o objasnění významu hledajícího tázání daseinsanalytické psychoterapie, chápané jako fenomenologicko-hermeneutické antropologie, po smyslu individuálního bytí *Dasein*, *pobytu* vztahujícího se k celku bytí jako inspirativnímu vodítku určenému také i současné pedagogice, jež se vyrovnává s nejrůznějšími podobami dětského násilí.¹³²

3.1 Nástin filosofických základů daseinsanalýzy

Edmund Husserl, zakladatel fenomenologické filosofie, prezentoval fenomenologii postupně v *Logických zkoumáních*.¹³³ Obecný úvod do čisté fenomenologie, přísné vědy, která se měla stát předpokladem jakéhokoliv vědeckého poznání a filosofie, jejímž cílem bylo dovést člověka k prvním evidencím, formuloval Edmund Husserl v *Ideích k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii*. Husserl zde nastínil zkoumaný prostor v podobě klíčového transcendentálního vědomí, jímž se člověk vztahuje k vystupujícím fenoménům, dále pak vyjasnil pojetí intencionality jako mentální inexistence předmětu a postuloval základní rysy fenomenologické metody - fenomenologickou redukci, rozlišení podstat a faktů, nazření podstat, vyřazení přirozeného postoje prostřednictvím fenomenologické epoché vedoucí k získání čistého fenoménu. Husserl přinesl dle Lewinase nové pojetí subjektivity a smyslovosti, neboť u fenomenologického postupu ponechává prvořadé místo smyslovosti, která není pouhým zaznamenáváním faktů, ale je tím, co splétá svět z vláken propletených v obsahu

¹³² Srov. Havlínová, M. Kolář, M. *Sociální klima v prostředí základních škol ČR*. Učitel'ské listy, roč. 9, 2001-02, č. 8, s. 12-14.

¹³³ Srov. Husserl, E. *Logická zkoumání I. Prolegomena k čisté logice*. Přel. Montagová, K. a Karfík, F. Praha: OIKOYMENH, 2009.

počítků, z nichž se tkají formy, jež poznamenávají čas a prostor, tedy i každý předmět nabízející se k myšlení.¹³⁴ Smyslovost je spjata s vědomím času a s počátkující impresí, individuací subjektu. Čas není proto chápán jako forma světa nebo psychologického života, ale jako artikulace subjektivity neboli osnova prvotních základních vztahů spojujících subjekt s bytím a způsobujících, že bytí se vynořuje z přítomnosti.¹³⁵ Čas se tak stejně jako existence stává zdrojem veškerého významu.

V díle *Krise evropských věd* tematizoval Husserl ztrátu původního řeckého *telos*, *účelu*, *smyslu* v lidském myšlení, vázaného na přirozené prolínání teorie a praxe, jež se ve vědách novověku vytratilo.¹³⁶ Novověk podle Husserla upustil od původního Sókratova a Platónova pojetí idey filosofie jako prolnutí absolutního poznání se sebepoznáním. Novověké zhroucení víry v univerzální filosofii tak vedlo ke krachu víry v rozum v antickém pojetí, ve smysl dějin lidství, svobody i víry člověka v sebe samého, ve smysl potřeby neustálého zápasu o pravdu a vnitřní pravdivost. Tím postupně dle Husserla došlo v novověkém racionalismu k obecnému zvnějšnění a vyprázdění myšlenkových obsahů. V tomto smyslu je *Krise* stále živou inspirací vedoucí současného člověka k zamyšlení se mimo jiné i nad typem školní výuky, která je pojímána jako soubor naučitelných technik, člověkem dostatečným způsobem nereflektovaných, ale vždy dalekosáhle ovlivňujících jeho myšlení a cítění.¹³⁷ Husserl poukázal na hluboký význam myšlení pro lidský život a na potřebu problematizovat to, co a jakým způsobem je mladé generaci předáváno.

Fenomenologická filosofie měla přivést rozum člověka opět k aktivitě a reflexi. Středem zájmu se proto stávají fenomény lidské existence, tak jak se samy ze sebe ukazují, tedy bez předběžné teoretické redukce na něco měřitelného a spočítatelného. Tyto fenomény nelze měřit, ale lze je vyložit ze smyslu, významu a souvislostí vztahujících se ke druhým fenoménům.

¹³⁴ Srov. Levinas, E. *Objevování existence s Husserlem a Heideggerem*. Překlad Bierhanzel, J., Fulka, J., Novotný, K. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2014.

¹³⁵ Tamtéž.

¹³⁶ Srov. Husserl, E. *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Překlad Kuba, O. Praha: Academia. 1972.

¹³⁷ Tamtéž.

Základním předpokladem všech lidských výkonů je dle Husserla *svět života*, *Lebenswelt*, který obsahuje veškeré možné zkušenostní horizonty, v nichž věci nejsou samy od sebe izolovány.¹³⁸ Svět je u Husserla univerzálním horizontem pro vše jsoucí, jenž umožňuje, abychom je vnímali. V původním smyslu je svět především celkem porozumění a ne celkem jsoucna. Člověk je jsoucnem a je zároveň i součástí univerza, což znamená, že je schopen překračovat vše aktuálně dané k širším souvislostem porozumění.¹³⁹ Svět horizontu je tak apriorní zkušeností o jednotlivém a není výsledkem zobecnění.¹⁴⁰ Život člověka je dán v bytostných souvislostech, nikoli kauzálních, vždy je ustanoven v souvislostech smyslu.

Husserlova pozice je pozicí transcendentální subjektivity, neboť fenomenologická zkoumání se vždy odehrávají v reflexi vědomí, jemuž se věci ukazují, před-stavují a které si klade za cíl odkrývat je a systematickým způsobem pak popisovat zákonité struktury tohoto ukazování.¹⁴¹ Fenomenologický postoj je v Husserlově pojetí postojem nezaujatého diváka, čímž otevírá možnost založit novým způsobem přírodní i duchovní vědy.

Heidegger nesouhlasil s tímto Husserlovým pojetím, jež chápe člověka jako nezaujatého pozorovatele, neboť právě zaujatost, vnímavost, oslovitelnost bytím je dle Heideggera východiskem a podmínkou možnosti porozumění fenoménu bytí.¹⁴² Starost o bytí je dle Heideggera existenciálním smyslem člověka. Pouze lidské jsoucno, prostřednictvím zájmu a vztahování se ke svému bytí jako k nejvlastnější možnosti, může být otevřeno ostatním jsoucnům, která se mu jeví. Heidegger ve svém pojetí *Dasein*, jež je založeno na zúčastněním sebe-vztahu a na nezpředměťujícím zainteresovaném vztahu ke světu, jež je vždy bytím ve světě - *In der-Welt sein* - se tak od Husserlovy fenomenologie myšlenkově vzdálil a vytvořil odlišný koncept fenomenologie.

¹³⁸ Tamtéž.

¹³⁹ Srov. Pešková, J. *Metodologické problémy společenských věd*. Studijní materiál pro distanční vzdělávání. Praha: PVŠPS, 2006.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 21.

¹⁴¹ Srov. Grygar, F. *Kritika založení Galileovské vědy v Husserlově Krizi evropských věd a transcendentální fenomenologii*. Disertační práce. Ed. Herman, T., Kleisner, K. Práce Katedry filosofie a dějin přírodních věd přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Praha: Pavel Merkvart, 2005.

¹⁴² Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas*. Překlad Chvatík, I. et al. Dotisk 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2008.

Martin Heidegger v životním díle z roku 1927 *Bytí a čas*, které vyústilo do fundamentální ontologie, v níž odlišil *jsoucno* a *bytí*, a dále pak do *existenciální analytiky dasein*, ve které vykázal alternativy lidské každodennosti, respektive jakým způsobem pobyt může ve světě být, položil otázku po smyslu bytí do té doby zcela nevšedním způsobem. Otázka reflektovala problematiku společnosti ocitající se v dlouhodobé krizi, kterou Heidegger charakterizoval zapomenutostí člověka na bytí.¹⁴³

Bytí, v jehož hlubším tematizování dějinné generace filosofů od časů Platóna a Aristotela dle Heideggera příliš nepostoupily, setrvávajíce u konstatování o jeho samozřejmé neurčitosti, nejsoucnosti a tudíž nemožnosti je v běžných kategoriích *jsoucího* definovat, zde vystupuje v podobě nepředmětného pozadí, na němž se *jsoucí* vyjevuje.

Heidegger kritikou metafyziky vznesl nárok na to, aby se na jejím konci proměnilo lidské myšlení a řeč. Sama zapomenutost na bytí není něčím negativním, ale jde o zakrývání *jevícího* se *skrytého*, uchovávacího doposud ještě neodkryté. V tomto smyslu dle Michálka nejde o fakt zapomenutosti, ale o zkušenost, která není založena na tom, že něco člověku zmizí z paměti, ale tím *bytným* je pro ni vědění o zmizení.¹⁴⁴ Stejně tak na konci metafyziky, kdy člověk přistoupil na autoritu výhradně faktického, kdy *jsoucno* už není určováno ve svém bytí a člověk mu zůstává otevřený v jeho přítomnění, dochází k tomu, že bytí se stalo *nebytným*, zmizelo z lidského myšlení a v tomto smyslu se stalo zapomenutým.¹⁴⁵

Položení otázky po smyslu bytí souvisí s Heideggerovým tázáním „*poznávajícího hledání jsoucího tazatele*.“¹⁴⁶ Tazatele, kterému jde o hledání pravdy ve smyslu řecké *alétheia*, kterou Heidegger promýšlí jako *světlinu*, *Lichtung*, důležitou pro ukazování *jsoucna* za současného skrývání bytí, neboť uchopení bytnosti pravdy vyžaduje současně promýšlení pravdy bytí.¹⁴⁷ Vypracování otázky po bytí pak znamená učinit nejprve průhledným *jsoucno* tazající se ve svém bytí, tedy *Dasein*.

¹⁴³ Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas*. Překlad Ivan Chvatík et al. Dotisk 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2008, s. 27.

¹⁴⁴ Srov. Michálek, J. *Fenomenologie*. Přednáška 5. 1. 2016. PVŠPS

¹⁴⁵ Tamtéž.

¹⁴⁶ Tamtéž.

¹⁴⁷ Srov. Michálek, J. Pobyt po obratu. In: Tomašovičová, J. et al. *Cestami Heideggerovho myslenia*. Pusté Ulany: Schola Philosophica Tyrnaviensis, 2011.

K bytostné skladbě pobytu náleží vždy určité porozumění bytí, přičemž *Dasein* je pojímáno jako vykloněnost do nicoty, je chápáno jako mající vztah, poměr. Poměr pobytu ke svému bytí a světu, v němž je kotven, včetně porozumění vlastnímu bytí jako existenci, tvoří základ otevřenosti k bytí samému. Otázka existence je řešitelná vždy jen existováním samým, porozumění sobě samému, které nazývá Heidegger existenciálním, se stává ontickou záležitostí pobytu. Existencialita však vyjadřuje vždy souvislost struktur ontických i ontologických, nelze je od sebe uměle odtrhávat. Sama *analytika existenciality*, k níž v *Bytí a čase* Heidegger dospívá, má charakter existenciálního (obecně lidského určení, ontologického) nikoli existenciálního porozumění.

Fundamentální ontologii pak Heidegger nalézá právě v *existenciální analytice pobytu*, *daseinsanalytice*, kdy pobyt má před ostatním jsoucím vždy přednost. „*Za prvé se jedná o přednost ontickou, která vyjadřuje, že toto jsoucní je ve svém bytí určeno existencí. Za druhé pak o přednost ontologickou, vycházející z faktu, že pobyt je určen existencí, a je sám o sobě ontologický. A za třetí jde o přednost onticko-ontologickou, kdy jde o porozumění pobytu všemu bytí jsoucna nemajícímu charakter pobytu a pobyt je tak podmínkou možnosti všech ontologií.*”¹⁴⁸ Je důležité mít na zřeteli, že *existenciální analytika* má své ontické (existenciální) kořeny, neboť pouze skrze existenciální uchopení možnosti tážení různého existujícího pobytu je možné odkrýt existencialitu existence a přikročit tak k ontologické problematice vůbec. Jinými slovy: tážení po smyslu individuálního bytí otevírá cestu k problematice bytí obecně a leží na bedrech *Dasein*.

Základní charakteristika *Dasein* je určována z pozice, že vždy jde o *mé bytí* tedy, že *Dasein* má k sobě vždy jiný přístup, než k ostatním jsoucům.¹⁴⁹ Pobytu jde o to, aby byl, což znamená, že pobytu vždy nějak je ve smyslu *naladěnosti*, *Befindlichkeit*, že to pro něj vždy něco znamená, přičemž se do světa obrací k tomu, s čím se v tomto zvýznamnění setkává a odkud si zpětně *rozumí*, *verstehen* ohledně možností faktického existování.¹⁵⁰ Dle Heideggera se po smyslu bytí lze tázat jen u jsoucna, kterému je bytí přístupno.

¹⁴⁸ Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas*. Překlad Chvatík, I. et al. Dotisk 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2008, s. 27.

¹⁴⁹ Tamtéž, s. 61.

¹⁵⁰ Srov. Benyovszky, L.; Novotný, J. a Pětová, M. *Tři studie k problému naladění*. Praha: TOGGA, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií. 2014. Jako 22. svazek edice Scholia.

Otázka po smyslu bytí obecně je tak Heideggerem v *Bytí a čase* ustanovena jako stupňování jisté bytostné tendence k bytí, jež patří k pobytu samému.¹⁵¹ Otázka po smyslu *Dasein* je spojena s fakticitou pobytu, jenž je určován *starostí, vztahovostí, porozuměním, časovostí*, ale také s přirozenou tendencí pobytu k *upadání*. Vyjimečným rozpořádáním, které odkrývá situaci, v níž je trojitá struktura existenciálu starosti - vrženost, rozvrh, upadání chápána jednotně, je úzkost. V úzkosti se stává nicotnost světa přístupnou, úzkost tak přivádí *Dasein* k sobě samému.¹⁵²

Interpretaci smyslu bytí jako takového pak Heidegger odvíjí od vypracování *temporality, časovosti* bytí, skrze níž je možné dát odpověď i na otázku po smyslu pobytu. Pobyt, *Dasein* ve smyslu časované starosti, který si je vědom konečnosti svého bytí jako nejvlastnější možnosti, tedy že je bytím k smrti a tudíž připouští časovou omezenost trvání vlastní existence, může přistupovat k horizontu života odpovědněji.¹⁵³ Temporalizovat se na základě budoucnosti je vlastní autentické existenci. Heideggerův filosofický odkaz ustanovený v díle *Bytí a čas* lze nahlížet jako výzvu potenciálu lidské niternosti spočívající v reflektujícím sebe po-roz-umění, vedoucímu k bytostné možnostní vztahové otevřenosti vůči světu a všemu jsoucímu, s nimiž se jako pobyt na své životní cestě v řádu bytí setkává. Prostřednictvím existenciálů, bytostných určení *Dasein* nastíněných v analytice *Dasein*, představuje Heidegger alternativy, jak rozmanitým způsobem pobyt může být a co vše jej zakládá, omezuje, určuje, vybízí k překonávání. Jen pobyt může být smysluplný či smysluprázdný, smysl je vždy spojen se starostí, která spoluutváří svět.

Možnosti svobodné volby člověka majícího dar odstupu a řeči, upomínajícího se na odpovědnost za bytí, člověka kultivujícího osobní porozumění světu včetně způsobů vztahování se k bytí vlastnímu i k bytí obecně, člověka nakračujícího k horizontu autentické existence, náleží ke klíčovým filosofickým výzvám inspirujícím psychiatry Binswanger a Bosse k vytvoření léčebného přístupu rezonujícího s Heideggerovým pojetím *pobytu, Dasein*.

¹⁵¹ Tamtéž.

¹⁵² Srov. Levinas, E. *Objevování existence s Husserlem a Heideggerem*. Překlad Bierhanzel, J., Fulka, J., Novotný, K. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2014.

¹⁵³ Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas*. Překlad Chvatík, I. et al. Dotisk 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2008.

Heideggerovo myšlení, kritizující metafyziku za její zásadní orientaci na jsoucí, za uzavřenost v subjekt-objektové figuře, která ustanovuje zpředměťující způsob vztahovosti člověka vůči světu i vůči sobě samému, tvoří protiváhu kartezianismu, pozitivismu a jejich aplikacím v přírodních i společenských vědách.

Heideggerovo myšlení se postupně vyvíjelo a proměňovalo. Dle Heideggera není cesta myšlení založena v přítomném již vyskytujícím se, ale člověk se po ní musí vydat sám, aby ji krok za krokem uskutečňoval a rozvíjel.¹⁵⁴ Damir Barbarič v přednášce *Eine Kehre und viele Brüche auf einem Denkweg* v této souvislosti hovoří o tom, že Heidegger v průběhu celoživotního myslitelského úsilí žádnou z klíčových myšlenek formulovaných v *Bytí a čas* neopustil, přestože se k tomuto svému dílu stavěl v určitém smyslu kriticky, ale postupně své myšlení přestavěl a prohloubil.¹⁵⁵ Heidegger po obratu například již podotýká, že k otázce po bytí se mělo jít z upomínky na samu zapomenutost, ne z analýzy pobytu a vyzdvihl přitom nezbytnost odvahy k myslitelskému skoku.¹⁵⁶

Barbarič dále poukazuje na tři základní okruhy Heideggerovy celoživotní mnohostranné otázky po smyslu bytí.¹⁵⁷ V prvním z nich si Heidegger klade otázku po smyslu bytí, klíčovým textem je zde *Bytí a čas*. Ve druhém se táže po pravdě, *alétheia* bytí, jako místu neskrytosti, kde myšlení, bytí, sídlí. Do tohoto okruhu textů náleží *Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)*, *Brief über den Humanismus*, *Unterwegs zur Sprache* atd. Třetí promyšlený okruh se zabývá místem, *topos* bytí. Heidegger vykládá své myšlení jako místo bytí v posledním ze série seminářů v Le Thor v Provance v roce 1969.¹⁵⁸

V roce 1994 vycházejí *Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)*, v nichž se Heidegger po učiněném vnitřním myšlenkovém obratu uskutečněném kolem roku 1936 pokouší myslet bytí už přímo z bytí samého, přesněji z dějin bytí, z toho, jak se bytí dává a

¹⁵⁴ Srov. Heidegger, M. *Co znamená myslet?* Překlad Petr Fischer a Ivan Chvatík. Praha: OIKOYMENH, 2014.

¹⁵⁵ Barbarič, D. *Eine Kehre und viele Brüche auf einem Denkweg*. In: *Perspektiven den Heidegger-Interpretation Jahrestagung der Martin Heidegger Gesellschaft*. Wien 6/5-8/5 2016.

¹⁵⁶ Srov. Heidegger, M. *Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)*. Gesamtausgabe Bd. 65. 2. Aufl. Frankfurt am Mein: Vittorio Klostermann, z. 514 -518, 1994.

¹⁵⁷ Barbarič, D. *Eine Kehre und viele Brüche auf einem Denkweg*. In: *Perspektiven den Heidegger-Interpretation Jahrestagung der Martin Heidegger Gesellschaft*. Wien 6/5-8/5 2016.

¹⁵⁸ Srov. Nitsche, M. *Prostranství bytí. Studie k Heideggerově topologii*. Praha: Togga, 2011.

skrývá v dějinách prvního počátku.¹⁵⁹ Dějiny 1. počátku, v němž figurovali pohanští bohové, jsou pro Heideggera myslitelsky vyčerpaným tazatelským stanoviskem metafyziky. Heidegger v *Beiträge zur Philosophie* obrací pozornost k pravdě či místu bytí a inspirativními vůdčími postavami jsou mu především presokratici Hérakleitos a Parmenidés. Neboť již od Platóna a Aristotela dochází dle Heideggera k úpadku myšlení bytí a to sice tím, že idea byla ztotožněna s nejvyšším jsoucím.

Heidegger zde postupuje od ohlašování se bytí v jeho odpírání, přes přihrávání bytí z promýšlení dějin 1. počátku, skokem pak do vlastní problematiky bytí pochopeného jako událost osvojení, načež přichází k základu pravdy a časoprostoru bytí, k pobytu. Nakonec se zmiňuje o přicházejících 2. počátku a o posledním Bohu a bytí vůbec. Skok je transcendencí, událostí existence a vyjadřuje důležitý přechod od rozumění jsoucnu čili ontické pravdě k porozumění bytí, pravdě ontologické.¹⁶⁰

Heidegger v *Dopise humanismu* odlišuje Boha a bytí, s tím že bytí se objevuje i ukrývá dějinně a člověk se k němu může přiblížit prostřednictvím Boha.¹⁶¹ Naše epocha, kterou Heidegger nazývá epochou *Gestell*, *zjednatelnosti* vyžaduje na člověku za prvé - upomenout se na bytí a připravovat se na druhý počátek. Za druhé pak, jestliže se člověku podaří uskutečnit návrat k porozumění bytí, může jít o přípravu rozumění tomu, co je božské. Neboť jde o to, aby k člověku opět začal hovořit Bůh, což však nikdo z lidí nemá ve své moci. V tomto smyslu jde dle Heideggera o nové přečtení dějin filosofie, v němž buď přijde nové evangelium anebo půjde o nové přečtení evangelia dosavadního. Na této cestě myšlení se již neřídí metodou, neboli předem připravenou cestou, která by jej měla dovést k určenému cíli, ale myšlením samým, jež nic sice nedokazuje, ale mnohé vyjasňuje.¹⁶²

¹⁵⁹ Srov. Heidegger, M. *Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)*. Gesamtausgabe Bd. 65. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann. 1994.

¹⁶⁰ Tamtéž.

¹⁶¹ Srov. Heidegger, M. Brief über den Humanismus. In: *Wegmarken*, Frankfurt a. M: Klostermann, 1978, s. 311-360.

¹⁶² Tamtéž.

Jiří Michálek ve svém příspěvku *Pobyt po obratu* vysvětluje, že Heidegger ve svých textech následujících po *Bytí a čase* jiným způsobem rozlišuje mezi pojmy *Da-Seyn* a člověkem, neboť *Da-Seyn*, jež prošlo událostí osvojení *Er-eignis*, kdy si (bytí *Seyn* ono místo *Da* přisvojilo), nově vyjadřuje vztah k bytí s možností ztráty.¹⁶³ Oproti původnímu *Dasein* v *Bytí a čase* transcendujícímu ke světu, v jehož světle dozrávalo, se *Da-Seyn* jako místo posunulo do prostoru mezi Bohem a člověkem.¹⁶⁴ Událost osvojení má dle Heideggera přinést proměnu člověka z *animal rationale* v pobyt, jako místo bytí.

V události osvojení není člověk pánem bytí, ale bytí se mu dává v odkrytosti pravdě, *alétheia* pouze ve své dějinné podobě či se mu naopak odpírá. Pobyt je propastná základní příslušnost světliny bytí. Lidé, kteří se odevzdávají bytí ve smyslu události osvojení, jsou Heideggerem označeni za zakladatele pravdy bytí.

„O tomto „místu bytí“, které Bytí potřebuje, aby se mohlo dít, Heidegger říká, že se jím člověk může stát. To vyžaduje od člověka odvahu, rozhodnutí a vytrvalost, vyžaduje to proměnu celkové naladěnosti, tedy obrat. Zdrženlivost (*Verhaltenheit*) je ona naladěnost, v níž pak bude člověk s to, přijmout to, co se mu dává z obratu v oné události (*Kehre im Ereignis*).“¹⁶⁵

Pobyt se po učiněném obratu stává strážcem, pastýřem bytí. Pobyt, místem bytí, ale není myšlen každý člověk, jak tomu bylo v *Bytí a čase*. Jedná se pouze o možnost, jak člověk může být. Událost osvojení nelze na bytí vynutit, od člověka je žádána pouze připravenost na ni v podobě tázavé odevzdanosti, přesazené do základní naladěnosti, naslouchání. Základní filosofické myšlení nespočívá tak dle Heideggera v tázání, ale v naladěném odpovídání tomu, co pobyt oslovuje.¹⁶⁶ Bytí se vynořuje ze vzájemného působení součtveří, tedy nebes, země, božských a smrtelných. Pobyt se nalézá mezi nimi. Bytí potřebuje člověka, aby se dělo a člověk potřebuje bytí, aby dosáhl svých nejvyšších možností.

¹⁶³ Tamtéž.

¹⁶⁴ Srov. Inwood, M. *The Blackwell Philosopher Dictionaries. A Heidegger Dictionary*. Oxford: MPG Books, 1999.

¹⁶⁵ Srov. Michálek, J. *Pobyt po obratu*. In: Tomašovičová, J. et al. *Cestami Heideggerovho myšlení*. Pusté Úlany: Schola Philosophica Tyrnaviensis, 2011.

¹⁶⁶ Srov. Heidegger, M. *Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)*. Gesamtausgabe Bd. 65. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1994.

Beiträge zur Philosophie Heidegger považoval za přechodovou spáru metafyziky a myšlení 2. počátku, druhý počátek v nich nebyl sice vysloven, ale připraven.¹⁶⁷ Druhý počátek se tak má stát událostí osvojení, která promění člověka i Bohy. Bohové dle Heideggera nejsou žádnými jsoucný, ale pramení z pravdy bytí. *Befindlichkeit*, *rozpoložení*, *naladěnost* otevírá člověku celkovost toho, co a jak se ukazuje. Zatímco základní naladěnost 1. počátku tvořil údiv a úžas, tak Heidegger spatřuje základní naladěnost v přechodu k druhému počátku v uleknutí, zděšení, zdrženlivosti, ostychu a tušení.¹⁶⁸ Naladěnost je pro Heideggera klíčová, protože má původ v události osvojení.

Fenomenologicko-hermeneutická metoda utvářející druhý nosný pilíř *daseinsanalytické* psychoterapie stojí na fenomenologicky orientovaném výkladu, jehož východiskem je takové antropologické pojetí, v němž člověku není vlastní přírodní způsob bytí, ale člověk je z něj vykloněn a obdařen rozumějícím odstupem, řečí a vztahem ke všemu, s čím se setkává.¹⁶⁹

V této souvislosti je třeba odkázat na příspěvek Jana Patočky k fenomenologickému zpracování pojetí dějin, v němž je třeba ek-sistenciální otevřenost nahlédnout a pochopit jako historii.¹⁷⁰ Neboť časovost a dějinnost se pro fenomenologii dle Patočky staly nejzávažnějšími tématy, tím, že právě v nich vystupují perspektivy fenomenologického poznání.

*„Časovost se projevuje či „časuje“ vlastním způsobem v dějinnosti... Dějinnost je vlastní život, opak každodennosti s její průměrností a banálností... Dějinnost tedy obsahuje výslovnou transcendenci, výslovné překročení všeho pouze daného a přítomného k ne-přítomnému... Dějinné je stálé a opakovatelné... Stálé a opakovatelné se vytváří onou transcendencí životního celku, výslovným položením otázky po jeho průběžném smyslu, po možnosti ovládnout jej celý. Dějinnost je zvláštní vnitřní, průhledná souvislost zjevů smrti, viny, svědomí, svobody a konečnosti.“*¹⁷¹

¹⁶⁷ Srov. Heidegger, M. *Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)*. Gesamtausgabe Bd. 65. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann. 1994.

¹⁶⁸ Srov. Michálek, J. *Fenomenologie*. Přednáška 1. 3. 2016. PVŠPS

¹⁶⁹ Srov. Čálek, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha: Triton, 2005.

¹⁷⁰ Srov. Patočka, J. *Kacířské eseje*. Praha: Academia.

¹⁷¹ Patočka, J. *Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH, 1996, s. 205.

Právě vstup člověka do dějin a tedy jeho proměna v člověka dějinného, je oním potřebným zápasem, jenž přináší ztracený smysl, *telos* a napomáhá lidské bytosti odhalit to, co se samo ukazuje. Linie Patočkových životních pohybů vrcholící životem v pravdě, rezonuje s Heideggerovým myšlením v uchopení *Da-Sein* po obratu, i s proměnou myšlení ve smyslu inspirace dějinností, která odráží konečným člověkem uchopené či neuchopené životní výzvy v průběhu dějin bytí.

Základy *daseinsanalytické* psychoterapeutické fenomenologicko-hermeneutické metody leží ve fenomenologické filosofii a ve filosofické hermeneutice Heideggerově a Gadamerově.¹⁷² V centru pozornosti fenomenologicko-hermeneutické metody tak stojí neredukované fenomény, jak se samy ze sebe ukazují, což je odkaz Husserlův, a dále pak jde o Heideggerův výklad smyslu toho, co se samo ukazuje. Propojení fenoménu a výkladu je klíčové. V této souvislosti hovoříme o možnosti odkrývání fundamentálního fenoménu, který znamená způsob bytí věci samé, její smysl. Fundamentální fenomény se člověku neukazují přímo, ale je třeba vyložit je z jejich projevů.

Martin Heidegger propojuje hermeneutiku s fenomenologií, v důsledku čehož tematizuje „samozřejmé“ předpoklady lidského chápání světa, tedy pozadí a struktury umožňující vidět věci určitým způsobem.¹⁷³ Hermeneutika se v Heideggerově reinterpretaci stala teorií lidské existence, což vyplývá z pochopení skutečnosti, že člověk je bytost, k jejímuž bytí patří právě i sebeinterpretace.¹⁷⁴ Člověk žije a svou činností, postoji i pasivitou interpretuje sebe sama.

Pojetí metody se u Heideggera v průběhu životního směřování proměnilo v cestu, která *po obratu, die Kehre*, poskytuje možnost absolutního odproštění se od všeho, co by mohlo nebo mělo nastat.¹⁷⁵ Člověk se díky tomu ocitá ve stavu bytostné otevřenosti, ve které předem není jasné, co je důležité a na čem záleží. Myšlení si tak samo razí cestu, jeho podstatou je být na cestě. Heidegger toto myšlení označuje jako „*seinsgeschichtlich*“, myšlení myslící bytí z jeho dějin, kdy obrat v bytí samém

¹⁷² Srov. Čálek, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha: Triton, 2005.

¹⁷³ Srov. Novosád, F. Heideggerov projekt existenciální analýzy a jeho kontexty. In: Tomašovičová, J. et al. *Cestami Heideggerovho myslenia*. Pusté Úlany: Schola Philosophica Tyrnaviensis, 2011.

¹⁷⁴ Tamtéž.

¹⁷⁵ Srov. Michálek, J. Pobyt po obratu. In: Tomašovičová, J. et al. *Cestami Heideggerovho myslenia*. Pusté Úlany: Schola Philosophica Tyrnaviensis, 2011.

umožňuje obrat v myšlení myslitele.¹⁷⁶ Jiří Michálek upozorňuje, že právě tímto způsobem Heidegger opět zdůrazňuje exstatickou tzn. excentrickou povahu naší bytnosti, tedy fakt, že nejsme pány bytí.¹⁷⁷

V Gadamerově pojetí představeném v díle *Pravda a metoda* má hermeneutická cesta ráz otevřené zkušenosti, která se od běžné empirie liší tím, že nezevšeobecňuje získané poznatky, ale ví, že je třeba vždy činit novou jedinečnou zkušenost.¹⁷⁸

Každé porozumění začíná faktem, že se nás nějaká věc dovolává, vyzývá k zainteresování a řešení. Přiblížit se k textu (literárnímu dílu, hudební skladbě, lidskému výtvaru) můžeme tenkrát, reflektujeme-li horizont dějinného porozumění, na němž je text založen a na němž je založen náš přístup, tedy potencionální porozumění či naopak bariéra. Specifikem moderního vědomí je dle Gadamera schopnost chápat velké množství relativních hledisek, neboť současný člověk si uvědomuje dějinnost přítomného i relativnost všech názorů.¹⁷⁹ Klíčovým se pak při vystopování pravdy stává existenciální otevřenost porozumění, již zakládá *naladěnost*, *Stimmung*, lidské bytosti na bytí. Naladěnost pobytu otevírá porozumění situaci, v níž se člověk nachází, lidem a fenoménům, s nimiž se v kontextu času setkává, světu, který jej utváří, idejím, jež lidskou bytost povznášejí nad hledisko prostého omylného já.

Jaroslava Pešková k problematice porozumění uvádí.

*„Porozumění, míněné jako předchůdné naladění každého z nás na výzvy, které nám dává svět, je transcendentálním (apriorním) určením každé existence. To, co nám zanechali předkové, nejsou podstatné cizí předmětnosti. Naopak to, na co navazujeme, nebo co se chystáme přijmout, vždy v nás již nějakým způsobem rezonuje, nějak se v tom sami poznáváme, máme před-porozumění dané věci, která je s to nás oslovit.“*¹⁸⁰

¹⁷⁶ Tamtéž.

¹⁷⁷ Tamtéž.

¹⁷⁸ Srov. Gadamer, H. G. *Pravda a metoda I. Nárys filosofické hermeneutiky*. Překlad Mík, D. Praha: Triáda, 2010.

¹⁷⁹ Tamtéž.

¹⁸⁰ Srov. Pešková, J. *Metodologické problémy společenských věd*. Praha: Učební pomůcka PVŠPS, 2006, s. 39.

Gadamer důkladně rozpracoval témata *rozumění a filosofické hermeneutiky*, která naznačil Heidegger.¹⁸¹ Gadamer zásadně odmítl názory odborné veřejnosti požadující zavedení přírodovědného způsobu argumentace a dokazování v rámci společenských věd. Vymezil se vůči tradičnímu pojetí chápání interpretace textu jako formy vcítění se či návratu do myšlenek autora. Rozvinul myšlenku hermeneutického kruhu, v níž každý člověk přichází k textu s jistým *před-porozuměním*, které se pak během četby kriticky mění, neboť dochází ke splývání horizontů rozumění a obzor čtenáře se tak rozšiřuje o čtené.

Univerzální hermeneutika, k níž Gadamer dospěl, v rámci kritiky ideálu zpředměťující vědecké objektivitě kladoucí důraz na věc poznání prostřednictvím metody se dotýká obecného vztahu člověka ke světu, založeném v řeči.¹⁸² Pro Gadamera je řeč středobodem, v němž se propojuje Já a svět. Řeč k člověku přichází, ontologicky vystupuje jako bytí, kterému může být rozuměno.

„Řeč je střed, v němž se sjednocují Já a svět, či lépe: znázorňují se ve své původní sounáležitosti... Ve všech analyzovaných případech, jak v řeči rozhovoru a básnictví, tak v řeči výkladu, se spekulativní struktura řeči neukazovala jako zobrazení něčeho pevně daného, nýbrž jako „přicházení k řeči“, v němž se ohlašuje celek smyslu... Dostali jsme se do blízkosti antické dialektiky právě proto, že ani v ní se nevyskytovala žádná metodická aktivita subjektu, nýbrž konání věci samé, jímž myšlení „utrpí“. Toto konání věci samé je vlastním spekulativním pohybem, jenž se zmocňuje mluvčího.... Nyní poznáváme, že tento obrat o konání věci samé, o „přicházení“ smyslu „k řeči“, poukazuje na určitou univerzálně ontologickou strukturu, totiž na základní skladbu všeho, nač se rozumění vůbec může zaměřit. Bytím, jemuž může být rozuměno, je řeč. Hermeneutický fenomén zde takřikajíc vrhá odraz své vlastní univerzality na bytostnou skladbu rozuměného tím, že ji v jednom univerzálním smyslu určuje jako řeč a svůj vlastní vlastní vztah ke jsoucnu jako interpretaci.“¹⁸³

Oldřich Čálek v rámci vymezení rozdílu mezi filosofií a psychoterapií upozorňuje, že Heideggerovo určení cesty jako metody má platnost v oblasti filosofického přístupu, ale pro oblast psychoterapie je třeba věc uchopit specifickým způsobem.

¹⁸¹ Srov. Gadamer, H. G. *Pravda a metoda I. Návrat filosofické hermeneutiky*. Překlad Mík, D. Praha: Triáda, 2010.

¹⁸² Tamtéž.

¹⁸³ Tamtéž, s. 404.

„Pro oblast psychoterapie je nutné příslušné zprostředkování. Nejde ani tak o tázání, co je člověk, respektive po (jeho) bytí vůbec, ale o věc živoucí lidské bytosti, jejíž způsob existence se stal problematickým. Psychoterapeut se neobejde bez zvláštní oslovitelnosti pro lidské významy věcí a jejich souvislosti, smysl, motivace atd. Tato jeho otevřenost je vedena přinejmenším výzvou a směřováním k pacientově možnosti být sebou.”¹⁸⁴

Zatímco filosofie se vztahuje k obecným horizontům existence, tedy k horizontům existenciálním, daseinsanalytická psychoterapie je orientována existenciálně, vždy na konkrétního člověka v jeho jedinečné individualitě, porozumění, naladění a specifickém přístupu k sobě, druhým bytostem i světu. Daseinsanalýza doprovází pacienta na jeho životní cestě, k níž však náleží i porozumění *Dasein* bytí, které jej zakládá a určuje (existenciální rozměr), odkud k člověku přicházejí nejrozmanitější výzvy i události povolávající jej k odpovídání.

Psychoterapeutická fenomenologicky orientovaná hermeneutika je hermeneutikou rozhovoru, což znamená, že se jedná o výklad pacientovy řeči ať už verbální či neverbální, vždy ukotvené v řeči pocitů a řeči situačního kontextu v reálném čase.¹⁸⁵ Právě v řeči, ve shodě s Gadamerem, totiž promlouvá pacientova bezprostřední zkušenost. Daseinsanalytický psychoterapeut by měl být této promlouvající zkušenosti otevřený v podobě jisté oslovitelnosti, zachycující vždy nové významy a souvislosti, jimž porozumí na základě vědomí a respektu k jedinečnému příběhu člověka, s nímž se na poli psychoterapeutického vztahu setkává.

¹⁸⁴ Čálek, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha: Triton, 2005, s. 31.

¹⁸⁵ Tamtéž.

3.2 Daseinsanalytická psychoterapie v České republice

Daseinsanalytická psychoterapie byla a je pro své složité teoretické zakotvení doposud nepříliš rozšířeným terapeutickým směrem, který od poloviny minulého století vznikal ve Švýcarsku. K zakladatelům daseinsanalýzy patří psychiatr Ludwig Binswanger, tehdy inspirován Heideggerovou existenciální antropologií, v níž původně hledal důkladnější teoretické zázemí pro psychoanalýzu, kterou však později zcela opustil.

U nás se o Binswangerově teorii zmiňuje například Leoš Horák, který ve svém příspěvku *Existenciální propedeutika* poukazuje k datu 23. 10. 1942, kdy se v Bernu zrodila daseinsanalýza.¹⁸⁶

*„V psychologickém spolku tam Ludwig Binswanger přednášel o Daseinserkenntnis, v následné diskusi pak takto pojmenoval jeho přístup renomovaný psychiatr Jacob Wyrsh, aby ho odlišil od módní psychoanalýzy a Heideggerovy daseinsanalytiky. Binswanger porozuměl Husserlově a Heideggerově fenomenologii jako vodítku k porozumění doposud lidsky nesrozumitelnému, totiž psychotickému bytí ve světě, schizofrenii, bludu, melancholii, manii.“*¹⁸⁷

V dialozích s Martinem Heideggerem a z východisek *daseinsanalytiky* utvářel Binswanger teoretický rámec daseinsanalýzy, využívaje přitom fenomenologickou metodu jedinečnou pro zachycení specifík lidského prožívání a chování.¹⁸⁸ Dalším zakladatelem daseinsanalýzy byl psychiatr Medard Boss, jenž přispěl především k výstavbě její terapeutické koncepce. Vymezil *daseinsanalýzu* vůči Heideggerově fundamentální ontologii - *daseinsanalytice*.

Daseinsanalýza není aplikací Heideggerových konceptů v klinické praxi, nýbrž se zabývá jedinečností vyjevujícího se lidského pobytu vztahujícího se k přijetí toho, co je a jak je.¹⁸⁹ Zásadní myšlenky terapeutického formování se rodily od padesátých let a také v rámci interdisciplinárních diskusí během Zollikonských seminářů.

¹⁸⁶ Horák, L. Existenciální propedeutika. In: Růžička, J. (ed.). *Komunitní a skupinová psychoterapie v české perspektivě*. Praha: Triton, 2011, s. 304.

¹⁸⁷ Tamtéž.

¹⁸⁸ Tamtéž.

¹⁸⁹ Srov. Heidegger, M. *Zollikoner Seminare*. 3., um Register ergänzte Auflage. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2006.

Boss tyto semináře pořádal ve svém domě v letech 1959 - 1969 pro zájemce a studenty z řad společenských věd, zejména psychologie a psychiatrie, pod vedením Martina Heideggera.

Na Zollikonských seminářích byla formulována základní teoretická východiska této trojdimenzionální filosofické, antropologické a terapeutické disciplíny, vycházející nikoli z paradigmatu moderní matematizující přírodovědy, nýbrž z analýzy lidského bytí ve světě.¹⁹⁰ Stěžejním dílem daseinsanalytické psychoterapie se stala Bossova práce „*Nárys medicíny a psychologie*“. Boss v ní uplatnil daseinsanalytickou metodu zkoumání, ustanovil obecné etiologie a patogeneze *Da-Sein*, da-seinsanalytickou fenomenologii chorobo-bytí a poukázal na terapii vedenou z hlediska *Da-sein*. Tento klíčový text přeložil Oldřich Čálek.¹⁹¹

K dalším významným postavám daseinsanalýzy náleží Gion Condrau, který založil v roce 1971 v Curychu Daseinsanalytický institut pro psychoterapii a psychosomatiku. Medicínsky a filosoficky vzdělaný Gion Condrau tento institut, později známý jako Curyšská daseinsanalytická škola, dlouhá léta vedl. Ve svých publikacích se Condrau zabýval především implementací Heideggerova myšlení do klinické praxe, vývojem daseinsanalytické teorie neuróz a psychosomatických onemocnění.¹⁹² V roce 1990 založil Gion Condrau Mezinárodní federaci pro daseinsanalytickou psychoterapii (International Federation for Daseinsanalysis, dále jen IFDA), v jejímž čele stál až do své smrti v roce 2006.¹⁹³

Daseinsanalýza byla do Československa uvedena v sedmdesátých letech 20. století Jiřím Němcem, Petrem Rezkem, Karlem Zemanem a posléze teoreticky rozvíjena především v rámci fenomenologických seminářů Jana Patočky, jichž se účastnili například Jaroslava Pešková, Jan Sokol, Jiří Michálek, Vladimír Borecký, Jiří Růžička, Leoš Horák aj.

¹⁹⁰ Tamtéž.

¹⁹¹ Srov. Boss, M. *Nárys medicíny a psychologie. Vybrané kapitoly*. Přel. Oldřich ČÁLEK. Bratislava: Předmanželská a manželská poradna, 1985.

¹⁹² Srov. Condrau, G. *Sigmund Freud a Martin Heidegger. Daseinsanalytická teorie neuróz a psychoterapie*. Překlad Čálek, O. Praha: Triton, 1998.

¹⁹³ International Federation of Daseinsanalysis. *Daseinsanalyse.com* [online]. ©2016 [cit. 2016-06-26].

Individuálnímu studiu daseinsanalýzy se věnoval Oldřich Čálek, který nejprve překládal Binswangerovy, Bossovy a Condrauovy texty, později příspěvky zahraničních autorů v časopise *Daseinsanalysis*, vydávaném IFDA.¹⁹⁴

Koncem devadesátých let ve spolupráci s Jiřím Růžičkou navázal na tuto teoretickou aktivitu praktickou psychoterapeutickou a posléze publikační činností. Jiří Růžička a Oldřich Čálek obohatili původně ryze individuálně pojatou daseinsanalytickou psychoterapii o formu komunitní a skupinovou, čímž přispěli k jejímu dalšímu rozvoji i na mezinárodním poli.

Pražská vysoká škola psychosociálních studií, u jejíhož zrodu stál v roce 2001 po boku Jiřího Růžičky tvořivý a novým léčebným přístupům otevřený psychiatr Jaroslav Skála, se díky jejich po mnoho let koncipovaným představám stala prostorem, kde se dnes daseinsanalýza vyučuje a pěstuje nejen formou teoretickou, ale i praktickou. Důraz na prolínání obou těchto rovin je základní charakteristikou koncepce PVŠPS.¹⁹⁵

Daseinsanalýza se tak dnes v České republice uplatňuje v klinické individuální i skupinové psychoterapeutické praxi dětí a dospělých, dále pak v rámci supervize či psychosociálních sebezkušenostních výcviků, terapeutických komunit, koučinku, poradenství. Nároky na osobnost daseinsanalytického psychoterapeuta jsou nemalé. Zájemce o tuto profesi musí být vysokoškolsky vzdělán v oboru společenských věd typu psychologie, sociální práce, filosofie, pedagogiky, medicíny či sociologie a musí projít pětiletým daseinsanalytickým sebezkušenostním výcvikem, individuální výcvikovou zkušeností, skupinovou a individuální supervizí, teoretickým i praktickým daseinsanalytickým vzděláváním.

Zcela samozřejmým je následné celoživotní vzdělávání, účast na seminářích a zahraničních konferencích včetně publikační činnosti. Důležitá je terapeutova autenticita, oslovitelnost existenciálními vodítky a situačním jedinečným kontextem pacientova problematického bytí. Dále pak nenátlakovost, vyčkávající trpělivost vůči vyjevujícím se fenoménům s jejich následným rozkrýváním smyslu a klubka motivačních souvislostí, v průvodcovském respektujícím doprovázení.

¹⁹⁴ Srov. Milatová, K. *Historie a východiska daseinsanalýzy v ČR*. Bakalářská práce. PVŠPS, 2014. Vedoucí práce Mgr. Lucie Vacková.

¹⁹⁵ Srov. Růžička, J. *Komunitní a skupinová psychoterapie v české perspektivě*. Praha: Triton, 2011.

Otázka po smyslu individuálního bytí, bytí člověka, jehož existence se pro něj samotného stala obtížnou a neuchopitelnou, přichází spontánně z úst mnoha pacientů. Jako fenomén vystupuje z temnoty neproblematična, aby mohl být tematizován a uchopen.

Otevření se přicházejícím doposud neviděným možnostem, v kontextu odvahy nakračující ke svobodnému rozhodování ve smyslu životního autentického odpovědného směřování, přichází díky společnému prodlévání pacienta a terapeuta v otevřeném laskavém dialogickém vztahu. Vztahu, který motivuje člověka k účasteneckému spolubytí, v dimenzi celku světa.

Duševní nemoc člověka se v *daseinsanalýze* pojímá jako nemožnost svobodného rozhodování.¹⁹⁶ Uplatňovaný fenomenologický přístup umožňuje *daseinsanalytickému* terapeutovi ve stavu jisté bezpředsudečné ponechavosti porozumět člověku z jeho vyjevujícího se způsobu bytí, neboť člověk si vždy ve svém bytí nějak rozumí a jeho porozumění je spjato s řečí.

V *daseinsanalýze* není řeč pouhým nástrojem komunikace, ale klíčem k otevření světa. Oldřich Čálek zdůrazňuje, že *daseinsanalytická* psychoterapie vychází z předpokladu, že řeč a rozhovor mohou měnit sebeporozumění pacienta i jeho celkové porozumění bytí, tedy světu.¹⁹⁷ Fenomenologický přístup počítá s celostním bytím člověka ve světě, jde o to, jak člověk rozumí významům a souvislostem událostí, s nimiž se setkává a jejímž nárokům je vystaven.

*„Každý poznatek o jednotlivci i společenství (což platí také pro případné intervence) je dlužno udržet v celkovém kontextu jeho života a jen z něj ho také vykládat. Rovněž skupina, resp. komunita, je fenomenologicky chápána celostně: není to součet jednotlivců, ale spíše jednotný fenomén spolubytí. Společenství je specifickým okruhem otevřenosti jako společného bytí u věcí. Zatímco běžné skupiny řeší nějaké věcné záležitosti, léčebné společenství se zaměřuje na způsob života každého člena a „gramatiku“ jeho života.“*¹⁹⁸

¹⁹⁶ Srov. Boss, M. *Nárys medicíny a psychologie*. Překlad Oldřich Čálek. Bratislava: Předmanželská a manželská poradna, Bratislava, 1985.

¹⁹⁷ Čálek, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha: Triton, 2005, s. 157.

¹⁹⁸ Tamtéž.

S řečí jsou bytostně spojeny pocity. V daseinsanalytické psychoterapii, vyzývající člověka k přirozenosti a tudíž k autenticitě, jde o jejich svobodné vyjadřování. Jiří Růžička situaci rozkrývá následujícím způsobem.

„Můžeme předběžně uzavřít, že emoce jsou výrazem poznání, ve kterém nebylo vysloveno to, co se zjevilo způsobem, který by uchoval vyslovené jako platnou zkušenost toho, co se objevilo. K uchování je totiž třeba, aby došlo k přeladění, které uvolňuje upoutání danou chvílí, a my pak můžeme spatřit zjevné jinak, totiž od situace osvobozeně. A pak ztrácejíce je, paradoxně je získáme v pojmenované, nikoli však v původně celé, žité podobě. Ve skupině emoce druhých nepřinášejí jen pouhou emoční abreakci, ale jsou vzhledem do plnosti významů životních událostí a situací členů skupiny. Prožitky a jejich svobodná vyjádření jsou inspirací i výzvou k podobnému svobodnému a plnému životnímu projevu., který u duševních nemocí chybí.“¹⁹⁹

Daseinsanalytická psychoterapie dle Oldřicha Čálka rozkrývá motivační vodítka člověka tvořící celkové naladění existence, která jsou vždy nesena nejen racionálně, ale i emočně, což v případě duševní nemoci způsobuje mnohdy zaplavení intenzivními nepříjemnými pocity, vůči nimž je člověk nesvobodný. Tyto pocity mají člověka ve své moci. Cílem léčby je pak trvalé emoční přeladění pacienta, založené na proměně jeho motivačních vodítek prostřednictvím řeči, jedná se o prožitkově naplněné pojmenování emoce, např. úzkosti, čímž postupně za laskavého vyčkávacího doprovázení terapeutem, dojde k rozvinutí pacientova porozumění motivačním souvislostem, respektive dojde k uvědomění, pochopení smyslu, např. kdy a proč se úzkost objeví. V dalším kroku je třeba umožnit pacientovi, aby negativní citovou motivaci dokázal pomocí jiných pocitů neutralizovat a zbavit se tak moci, kterou nad ním vládne. Důležité je pacientům laskavě a trpělivě otevírat jimi doposud nespátřené či neosvojené vztahové možnosti a vést je k naladění „projasněné uvolněnosti.“²⁰⁰

¹⁹⁹ Srov.: Růžička, J. K základům komunitní a skupinové daseinsanalýzy. In: Růžička, J. ed. *Komunitní a skupinová psychoterapie v české perspektivě*. Praha: Triton, 2011, s. 246.

²⁰⁰ Srov.: Čálek, O. Daseinsanalytická skupinová a komunitní terapie. In: Růžička, J. ed. *Komunitní a skupinová psychoterapie v české perspektivě*. Praha: Triton, 2011, s. 202.

3.3 Česká daseinsanalytická psychoterapeutická společnost

Česká daseinsanalytická psychoterapeutická společnost (dále jen ČDS) byla založena v roce 1996 Oldřichem Čálkem a Jiřím Růžičkou v Praze. Již patnáct let je ve své postupně narůstající výchovné, vzdělávací, výcvikové i supervizní činnosti velmi úzce spjata s existencí Pražské vysoké školy psychosociálních studií.

Česká daseinsanalytická společnost k dnešnímu dni vychovala téměř 24 daseinsanalyticky orientovaných a psychoterapeuticky či poradensky působících odborníků v oblasti zdravotnictví, sociální práce, pedagogiky, psychologie, kteří působí po celém území České republiky ve státních i nestátních organizacích. Dalších 58 členů společnosti prochází teoretickým i praktickým vzdělávacím systémem, jehož součástí jsou i individuální a skupinové supervize. ČDS patří s celkovým počtem 82 členů k významným společenstvím sdruženým v *International federation of Daseinsanalysis* (Mezinárodní federace pro daseinsanalytickou psychoterapii, dále jen IFDA).²⁰¹

IFDA sdružuje v současné době osm členských daseinsanalytických společností, k nimž náleží brazilská - *Associacao Brasileira de Daseinsanalyse* (ABDA), belgická - *Centre et Ecole Belge de Daseinsanalyse*, řecká - *Hellenic Society of Daseinsanalysis* (HSDA), maďarská - *Hungarian Society of Daseinsanalysis Magyar daseinsanalitikai egyesület* (MDE), rakouská - *Österreichisches Daseinsanalytisches Institut* (ÖDAI), dvě švýcarské - *Daseinsanalytisches Seminar* (DaS) a *Schweizerischer Fachverband für Daseinsanalytische Psychotherapie* (SFDP). Každé tři roky se na půdě členských organizací IFDA konají mezinárodní konference, doposud poslední z nich proběhla v roce 2015 v Athénách.

Česká daseinsanalytická společnost se pravidelně schází na formálně i neformálně ustanovených setkáních. K těm formálním náleží valné hromady, schůzky představenstva společnosti, přednášky, konference, odborné semináře poskytující základní daseinsanalytické vzdělání anebo průběžné celoživotní daseinsanalytické vzdělávání. Značná pozornost je na seminářích věnována existenciálně-existenciální daseinsanalytické problematice, případovým studiím, práci se sny a způsobům vedení daseinsanalytického rozhovoru.

²⁰¹ International Federation of Daseinsanalysis. *Daseinsanalyse.com* [online]. ©2016 [cit. 2016-06-26].

V rámci neformálních setkání iniciovaných zainteresovanými členy společnosti, se jedná o přátelskou formu komunitně pojatých setkání spojených se sdílením aktuální situovanosti přítomných, prezentovaným odborným filosofickým či psychotherapeutickým příspěvkem a následnou diskusí.

Česká daseinsanalytická společnost systematicky pracuje na rozvoji mezinárodní spolupráce s partnerskými instituty. Na půdě Pražské vysoké školy psychosociálních studií se konají přednášky zahraničních kolegů. K nejvýznamějším účastníkům patří prezident IFDA Ado Huygens, který se do Prahy opakovaně navrácí, aby tematizoval možnosti propojení východní filosofie s daseinsanalýzou. K dalším klíčovým postavám patří daseinsanalytický supervizor psychiatr Hans Georg Reck, který prošel výcvikem u Medarda Bosse a zasloužil se spolu s profesorem Karlem Augustinem Huldendorf-Wuchererem a psychiatrem Hansem Dieterem Foersterem o založení *Österreichisches Daseinsanalytisches Institut für Psychotherapie, Psychosomatik und Grundlagenforschung* (Rakouského daseinsanalytického institutu pro psychotherapii, psychosomatiku a základní výzkum) ve Vídni, který v loňském roce oslavil již dvacet let trvání své existence a to konferencí, jež nesla název *Die Spannweite der Seele, Mensch-sein in der Daseinsanalyse*.

V rámci zahraničních stáží se daří spolupráce právě mezi ČDS a Rakouským daseinsanalytickým institutem. V současné době se zde účastním spolu se dvěma bývalými studenty PVŠPS pravidelných vzdělávacích seminářů vedených Hansem Georgem Reckem. Semináře se skládají z rozborů Heideggerových textů za podpory filosofa Reiner Thurnhera, k nimž patří například *Sein und Zeit*, *Über den Humanismus*, *Zollikoner Seminare*, *Unterwegs zur Sprache*.²⁰²

Dále pak jsou semináře utvářeny diskusemi nad představenými psychotherapeutickými případovými pracemi, při nichž je možné zachytit, problematizovat a tím i kotvit hlavní principy onticko-ontologického způsobu uvažování, který je pro daseinsanalýzu klíčový, neboť napomáhá porozumění lidské jedinečnosti vztahující se k celku světa.

Výhodou pořádaných diskusí je, že se jich spolu se studenty v malém kroužku účastní psychotherapeuté, filosofové, psychologové i psychiatři. Za všechny je na místě uvést

²⁰² Vortrag von Reiner Thurnher an der Universität Wien am 20. 5. 2016. *Momente und Strukturen impliziten Wissens im menschlichen Existenzvollzug*.

kromě postav již výše uvedených psychiatry Gerlinde Schöpf a Stefana Libische, psychologku Charlotte Spitzer, psychoterapeuta a předsedu ÖDAI Rolanda Strobla.

Na semináře realizované ÖDAI bezprostředně navazuje cyklus přednášek pořádaných na Vídeňské univerzitě, který byl v letošním roce věnován *daseinsanalytické psychoterapeutické problematice dětí a dospívajících*.²⁰³

Inspirativní přednáškový cyklus ve Vídni uspořádala v letošním roce také *Martin Heidegger Gessellschaft* (Společnost Martina Heideggera) ve spolupráci s *Gruppe Phänomenologie* (Fenomenologickou společností), *Kathölicher Akademiker* (Katolickou akademií) a *Institut für Wissenschaft und Kunst* (Institutem pro vědu a umění) v rámci konference - *HERMENEIA - Perspektiven den Heidegger-Interpretation - Jahrestagung der Martin Heidegger-Gessellschaft*.²⁰⁴

Zazněly na ní příspěvky tematizující celostní i dílčí vývojové linie myšlenkové cesty Martina Heideggera. Závěrem lze shrnout, že *daseinsanalýza* má v České republice hluboce zapuštěné kořeny a postupně nakračuje do oblasti tvůrčí mezinárodní spolupráce.

²⁰³ Vortrag von Charlotte Spitzer an der Universität Wien am 17. 6. 2016. *Am Leben sein. Daseinsanalytische Zugänge zur Kinder-Jugendlichenpsychotherapie*.

²⁰⁴ International Federation of Daseinsanalysis. *Daseinsanalyse.com* [online]. ©2016 [cit. 2016-06-26].

3.4 Pražská vysoká škola psychosociálních studií

Pražská vysoká škola psychosociálních studií (dále jen PVŠPS) byla založena v roce 2001, světově uznávaným odborníkem v boji se závislostí na alkoholu, lékařem a psychoterapeutem Jaroslavem Skálou a psychologem a psychoterapeutem Jiřím Růžičkou. Jedná se o soukromou vysokou školu, která si v průběhu patnácti let existence vybojovala v prostoru České republiky významné místo. Při jejím zakládání se uplatnily znalosti a zkušenosti odborníků z různých oblastí společenských věd. Kromě výše jmenovaných zakladatelů k nim patří například: psycholog Oldřich Čálek, filosofky Jaroslava Pešková a Anna Hogenová, filosof a sociální psycholog Jaroslav Kořa, filosof Jiří Michálek, lékařka Olga Dostálová, sociální pracovníce Arnoštka Mařová, socioložka Jiřina Šiklová, psychiatr a psycholog Jan Poněšický, sociolog a psychoterapeut Jakub Zlámaný a další.

Hlavní pilíře stavby PVŠPS dnes tvoří filosofie - sociální práce - psychologie - psychoterapie. Obě nabízené formy magisterského studia sociální práce a psychologie jsou spojeny s tříletým sebezkušenostním psychosociálním výcvikem, na který nasedá 1,5letý psychoterapeutický výcvik. Studenti PVŠPS mají možnost absolvovat úplné psychoterapeutické vzdělání, které se v případě psychodynamického a daseinsanalytického výcviku skládá z obecné teorie, kterou nabízí škola, dále pak z 500 hodin sebezkušenosti, 150 hodin individuální výcvikové supervize, 100 hodin skupinové supervize.

Pražská vysoká škola psychosociálních studií nabízí bakalářský i magisterský stupeň vzdělání studentům sociální práce a psychologie. Jedinečnost školy spočívá v netradičním pojetí studia, v němž jsou zakomponovány společně s obecnými teoretickými společenskými vědními předměty vztahujícími se k oborům sociální práce a psychologie i úžeji zaměřené filosofické předměty typu: dějiny filosofie, fenomenologie, daseinsanalýza, péče o duši I. II. III. atd. K nim jsou přidruženy i ryze praktické předměty, jakými jsou seminář k praxi, studijní komunita a sebezkušenostní psychosociální výcvik.

Na semináři k praxi studenti reflektují zkušenosti z pracovních pobytů v psychosociálních zařízeních, učí se odhalovat a pojmenovávat osobní křehkosti a citlivá místa, sdílet zkušenosti z komunikace s nejrozmanitějšími typy klientů, později pak intervizně a supervizně zpracovávat osobní konflikty a etická dilemata.

Studijní komunita jim poskytuje široký prostor nejen k tvůrčímu vyjádření, ale i k přebírání odpovědnosti za přípravu programu pro ostatní kolegy z ročníku. Velkým přínosem studijní komunity je pozvolná kultivace formy diskusních střetávání, vedených v duchu tradice sokratovského dialogu.

V rámci studijní komunity se studenti učí vést skupinu 30 - 35 lidí, reflektovat aktuální naladěnost přítomných, recipročně na ni odpovídat, připravovat pro kolegy a kolegyně sportovní, diskusní, herní, přednáškový program, motivovat a podporovat je ve složitých životních situacích, poskytovat jim a přijímat od nich zpětnou vazbu. Přirozenou součástí tohoto předmětu je pěstování respektu k individuálním odlišnostem členů komunitního společenství, pojmenovávání a řešení vzniklých konfliktů, společné prožívání a sdílení chvil pohody, radosti, slavnosti, napětí, smutku, naštvání i nejistoty. Podstatnou náplní tohoto předmětu je také příprava neformálních společenských programů pro studenty všech ročníků a pro širší veřejnost. Jedná se o tradiční akce přesahující hranice studijní komunity, jimž je společné nakročení k celku, v podobě příprav a organizace Rektorského dne, Skálova běhu nebo Vánoční besídky.

Lidská touha po pravdě a nalézání bytnosti pravosti člověka, tak často v návaznosti na komunitní dění obrací zájem studentů k existenciálu *bytí ve světě* ukazujícímu se ve formě *bytí u světa* v podobě obstarávání; *spolubytí* a *bytí sebou* v možnostech autentické či neautentické existence.²⁰⁵ Prožívání těchto bytostných rysů lidské existence spojené s možností následného tematizování a promýšlení napomáhá studentům hloubit porozumění dění celku přirozeného světa.

²⁰⁵ Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas*. Překlad Ivan Chvatík (et al.). Dotisk 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2008, s. 164, 165, 168, 180.

Pedagogická praxe komunitního vedoucího s sebou přináší mnoho jedinečných momentů. Jedná se o tvůrčí cestu naplněnou tajemstvím umožňující lidskému pobytu otevřít se vůči okolnímu světu, druhým i vůči sobě samému. Toto postupné poctivé, někdy i bolestné otevírání se zakládá důvěrný vztah člověka ke světu, čímž mu umožňuje transcendovat v každodennosti. Šlechtění proudu usebrané jednoty myšlení, citění, vnímání a intuice, tedy zkušenosti provázané s nejhlubší zkušeností celku světa a prodlévání v něm, je základem proměny úpadkového způsobu vztahování se člověka ke světu. Úpadkem je přitom spolu s Heideggerem myšleno setrvávání člověka v neurčitém obecném modu *das man, ono se, veřejném anonymu*, kde se vlastní pobyt rozpouští v neautentické průměrnosti.

Člověk na cestě k autentickému pobytu z onoho *das man* vzchází do pobytu *Dasein*, ale musí přitom sám sebe nalézt a uchopit.²⁰⁶ Závisí pouze na studentech, jak, kdy a zdali vůbec se rozhodnou pro náročnou životní stezku sebenalézání a sebeuchopování. Na Pražské vysoké škole psychosociálních studií je k této možnosti přivádí i pětiletý sebezkušenostní psychosociální výcvik.

Sebezkušenostní výcvik vedený zkušenými psychoterapeuty umožňuje studentům ve výcvikové komunitě prožít momenty hluboké lidské vzájemnosti, intimity a bezpečí. Díky nim mohou postupně otevřít případná bolestivá duševní zranění, pozvolna je odtruchlit, vyrovnat se s nimi a vydat se na cestu objevování vlastního já, situovaného do celku skupiny, komunity, světa.²⁰⁷

V následující podkapitole představím vzdělávací, léčebné a preventivní aktivity týkající se problematiky šikany, které vznikly na půdě Pražské vysoké školy psychosociálních studií. Na těchto aktivitách jsem se buď spolupodílela v rámci spolupráce s Michalem Kolářem anebo jsem jejich tvorbu iniciovala v průběhu doktorského studia na Pedf UK.

²⁰⁶ Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas*. Překlad Ivan Chvatík (et al.). Dotisk 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH. 2008, s. 159.

²⁰⁷ Srov. Michálek, J. *Topologie výchovy*. Praha: OIKOYMENH, 1995.

3.4.1 Výcvik odborníků v léčbě šikany – pilotní projekt na PVŠPS

V letech 2012-2013 se uskutečnil na Pražské vysoké škole psychosociálních studií v rámci projektu Operačního programu Praha 64hodinový výcvikový seminář pro studenty sociální práce a psychologie na téma *Výcvik odborníků v léčbě šikany – sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou*. Vedl jej speciální pedagog a psychoterapeut Michal Kolář.²⁰⁸ Měla jsem možnost spolupodílet se na přípravě semináře i na jeho vedení. V průběhu jednotlivých setkání byly prezentovány zkušenosti z daseinsanalytických poradenských programů realizovaných v prostředí základních škol.²⁰⁹

Cílem semináře bylo blíže seznámit studenty sociální práce a psychologie s mnohovrstevnou problematikou šikany, která nezasahuje pouze její přímé účastníky v aktuální situovanosti, ale neřešena a nezastavena, dopadá v širším měřítku na celkový duševní a fyzický stav obětí i aktérů šikany, čímž ovlivňuje celou společnost a to v nejružnějších etických, sociálních, psychologických časo-prostorových dimenzích a souvislostech. Praxe poukazuje na možnosti přenosu negativního vlivu neřešené šikany, ať už v podobě traumatizace obětí nebo naopak posílení užívání agresivních vzorců chování samotnými agresory, včetně alternativ přenosu nežádoucích vzorců chování do primární rodiny, vrstevnických skupin, později i do partnerských vztahů, sekundární rodiny, zaměstnání...²¹⁰

Hlavním cílem teoreticko-prožitkového semináře, který studentům poskytl znalosti základní úrovně řešení šikany, bylo na základě komunitního modelu práce, jenž studenti PVŠPS zažívají během sebezkušenostního výcviku nebo studijních komunit, vytvořit návrh na do té doby neexistující model koncepčního vzdělávání odborníků pro řešení šikanování a zamyslet se v té souvislosti i nad úlohou a možnostmi vysokých škol.

²⁰⁸ Srov. Kolář, M. *Výcvik odborníků v léčbě šikany. Sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou*. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2013.

²⁰⁹ Srov. Vacková, L. Kapitola 4.1 Příprava odborníků na léčbu šikany v oboru sociální práce na PVŠPS. In: Kolář, M. *Výcvik odborníků v léčbě šikany. Sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou*. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2013.

²¹⁰ Srov. Kolář, M. *Výcvik odborníků v léčbě šikany. Sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou*. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2013.

Michal Kolář vytvořil pětistupňový model vzdělávání odborníků pro řešení šikanování, kterým mimo jiné poukázal na skutečnost, že profesionálové řešící šikanu, ať už jsou to metodici školní prevence, výchovní poradci nebo speciální pedagogové „...by měli řešit šikanu pouze na úrovni obtížnosti, na kterou získali kompetence pregraduálním vzděláváním a absolvováním příslušných výcviků nebo jiných DVPP apod.“²¹¹

V této souvislosti Kolář jasně definoval odborné požadavky na získání jednotlivých kvalifikačních úrovní. Zároveň přitom poukázal na potřebu intenzivnější spolupráce mezi vysokými školami, zejména pedagogickými fakultami a zdůraznil, že je třeba věnovat pozornost a podporu dlouhodobým projektům věnujícím se vzdělávání odborníků z oblasti pomáhajících profesí v oboru šikanologie²¹². Projekt tohoto typu se dle Koláře doposud podařilo vytvořit formou jediného specializovaného pracoviště *Centra prevence rizikové virtuální komunikace* na půdě Pedagogické fakulty UP v Olomouci. Centrum se věnuje problematice kyberšikany a rizikovým fenoménům ve virtuálních prostředích.²¹³ Michal Kolář vyzval k vytvoření obdobného typu pracoviště na vysokých školách, které by se zaměřilo na školní šikanu i kyberšikanu, neboť praxe ukazuje jejich značnou provázanost.

K dalším návrhům Michala Koláře spojeným s dlouhodobou vizí vytváření kvalitního vzdělávání odborníků pro řešení šikanování náleží:

„1) Klademe si za cíl vyvolat veřejnou diskusi o návrhu koncepčního vzdělávání s MŠMT, zainteresovanými institucemi, zejména vysokými školami, pedagogickými fakultami a odborníky působícími na kterékoli úrovni prevence školního násilí a šikanování.

2) Dále pak chceme uspořádat setkání s odborníky zainteresovaných vysokých škol a podělit se o zkušenosti se vzdáváním praktické šikanologie. Zároveň s tím i prodiskutovat možnost zavedení dvousemestrálního vzdělání druhé úrovně na půdě některých vysokých škol.

3) Připravit pokračování vzdělávání odborníků základní úrovně v oboru šikanologie na půdě PVŠPS a v rámci kreditního systému jej otevřít pro zájemce z jiných vysokých škol.

²¹¹ Tamtéž, s. 15.

²¹² Tento pojem zavedl Michal Kolář.

²¹³ Tamtéž.

4) *Program vzdělávání pro základní úroveň zavést do inovovaného schématu (systému) dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále DVPP, vyhláška č. 317/2005 Sb.).*

5) *Usilovat o to, aby v budoucnu bylo možné získat kvalifikaci 2. úrovně standardně na pedagogických fakultách.*“²¹⁴

Závěrem lze dodat, že uvedené body se prozatím podařilo naplnit pouze do určité míry, z větší části se spíše nalézají v přípravném stádiu. Domnívám se, že celoživotní osobní nasazení Michala Koláře ve věci odkrývání fenoménu šikany a jejího komplexního nikoliv parciálního řešení, stejně tak jako pedagogická a psychoterapeutická činnost, zasluhují hlubokou úctu, ocenění a celospolečenskou podporu. Je k otázce a zamyšlení, zda a jakým způsobem by se ve věci podpory Kolářova projektu mohla angažovat Pedagogická fakulta UK v Praze ve spolupráci s Pražskou vysokou školou psychosociálních studií.

Odpověď spatřuji v následujících možnostech:

- 1) Vytvořit ve spolupráci Pedagogické fakulty UK v Praze a PVŠPS *Centrum prevence a léčby šikany*, které by zajišťovalo výchovně-vzdělávací aktivity zaměřené na problematiku šikany pro pregraduální studenty pedagogiky a již graduované pedagogy působící ve školní praxi.
- 2) Centrum by bylo institucí úzce provázanou s šikanologickou praxí, studenti by zde měli možnost po absolvování základního stupně vzdělání, vstoupit do terénu, pod vedením zkušených profesionálů. Stali by se tak součástí kombinovaných týmů zabývajících se primární, sekundární a terciární prevencí šikany, týmů složených z pedagogů, sociálních pracovníků a psychologů (viz zkušenost z PVŠPS).
- 3) Pravidelná účast na týmových intervizích, individuálních a skupinových supervizích by studenty již v průběhu studia přirozeným způsobem otevřela pro možnost využívat těchto podpůrných nástrojů v rámci celoživotní praxe.
- 4) Centrum by dále poskytovalo studentům praktickou komunitní sebezkušenost, vycházející z Patočkova konceptu péče o duši (viz zkušenosti z PVŠPS).

²¹⁴ Srov. Kolář, M. *Výcvik odborníků v léčbě šikany. Sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou*. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2013, s. 71, 72.

Smysl představeného projektu mezioborové spolupráce nahlížím ve větší míře otevřenosti a propojenosti společenskovědních disciplín – pedagogiky, psychologie, sociální práce, filosofie. Zejména pak v intenzivnější přítomné i budoucí kooperaci angažovaných profesionálů napříč jednotlivými obory, která by napomohla, a věřím, že nejen, pedagogům působícím v prostředí základních škol eliminovat oborovou osamocenost a vydanost společenským tlakům, na něž si v souvislosti s odkrýváním a řešením šikany stěžují.

3.4.2 Dětská daseinsanalytická psychoterapeutická skupina

Dlouhodobě jsem se trápila inexistencí docházkových skupin, jež by se věnovaly práci s dětmi, které prožily šikanu. Z tohoto důvodu jsem před dvěma lety ve spolupráci s psychologem Karlem Balcarem založila na Psychoterapeutické a psychosomatické klinice Eset v Praze dětskou daseinsanalytickou psychoterapeutickou skupinu. Skupina je zaměřena na práci s dětmi, které prožily šikanu, ať už v roli obětí či jejich hlavních aktérů.

Jde o otevřenou heterogenní skupinu, věkové rozpětí jejích členů je 9-13 let. Smyslem terapie je napomoci dětem, které v zapletení do každodenního neautentického žití s druhými postrádají základní orientaci pro své chování a jednání a ocitají se pak např. v roli agresorů či obětí agrese. Základní orientace zde vychází z pojetí člověka jako *Dasein*, spočívá tedy v sebepochopení člověka jako bytosti, které záleží na tom, jak je, jinými slovy, bytosti, které jde o její vlastní bytí. V tomto „záležení“ se skrývá svoboda *bytí v možnostech* a zodpovědnost za volbu.

Na tomto místě si dovoluji jednu poznámku. Tak jako se kdysi malovali dětské obličejy stejným způsobem jako obličejy dospělých, tak se i obdobným způsobem vysvětlovaly dětské problémy jako malé problémy velkých. Dlouho trvalo, než si lidé uvědomili, že dětem se otevírá svět úplně jinak, nežli dospělým, že ženy, staří lidé mají své typiky v otevřenosti jejich světů teď a tady. *Dasein* je pobyt teď a tady, ovšem do intencionality, která osvěcuje svět daného člověka, vstupují podstatné minulosti, *die Gewesenheit* a vše se projikuje do horizontu očekávané budoucnosti, jež má zásadní tvůrčí vliv na prožívanou a člověku nějak srozumitelnou současnost. Toto je nutné alespoň v první aproximaci znát, je třeba roz-umět tomu, jaká otevřenost dítě přivádí k jeho žité přítomnosti.

Není to jednoduché, neboť je třeba pochopit, že daná otevřenost, náležející k dítěti je odpovědí na skryté otázky, které jsou právě zanořeny do podstatné minulosti, *die Gewesenheit*. Lidské činy nevyvěrají z jednoduchých příčin, ale z motivů. Příčinnost, kterou známe z přírodní vědy, zde nestačí k porozumění žádné lidské duše. Proto je v oblasti daseinsanalytického myšlení nutná důkladná příprava. Každý problém je odpovědí na otázky, jež nás přivádějí k pozadí, na kterém se problém fenomenalizuje, ukazuje. Přesně tak je nutno pochopit, že jsoucna se ukazují na pozadí bytí, že ke jsoucnům náleží to, co je nechává vstupovat do zjevu, a tím je bytí samo. Otevřenost se odkrývá, porozumíme-li dětským možnostem, s nimiž jsou vybaveny z podstatné minulosti, z apriorní platnosti. Nemůžeme myslet jen onticky, ale ontologicky, o tom je Heideggerova fenomenologie především. „*Bytí a jsoucna jsou rozdílné, tento rozdíl je nejpůvodnější, co vůbec může být.*“²¹⁵ Právě tento rozdíl, ontologický rozdíl by měl být základní výbavou nejen terapeutů, ale i pedagogů, kteří mají podporovat a rozvíjet dětskou duši. Je třeba myslet ontologicky, nikoli jen onticky.

K východiskům dětské daseinsanalytické skupinové psychoterapie, náleží fundamentální ontologie Martina Heideggera, ze které vychází existenciální analýza dasein - daseinsanalytika, dále pak fenomenologicko-hermeneutická výkladová metoda spolu s individuální i skupinovou daseinsanalytickou psychoterapií. K dalším významným zdrojům, k nimž se hlásím, je dětská psychoterapie a filosofie výchovy.²¹⁶

Děti lze systematicky doprovázet v odkrývání možností stejně jako v převzetí vrženosti již od momentu zrození, byť nejprve ve formě zástupné péče a později ve formě péče přípravné. Stejně tak i v kritických životních situacích, k nimž náleží duševní onemocnění dle MKN 10 např. v podobě poruch chování, ať už hyperaktivity, ADHD, zvýšené agresivity, impulzivity, neurózy, úzkostného nastavení či posttraumatické stresové poruchy, s nimiž se v rámci dětské daseinsanalytické skupiny nejčastěji setkáváme. V této souvislosti je na místě uvést poznámku Dietera Foerster, že deskriptivní zachycení výše uvedených onemocnění, tak jak je pojato WHO a

²¹⁵ Heidegger, M. Der Anfang der abendlaendischen Philosophie. Auslegung des Anaximander und Parmenides. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 20112, s. 32.

²¹⁶ Vacková, L. Daseinsanalytical group work with children as a way to awake their potentialities for love, action, and creation. Přednáška na mezinárodní konferenci IFDA „*What does it mean to be a Daseinsanalyst?*“, Athény, Řecko, 25. 9. 2015.

formulováno v MKN 10 je pro *daseinsanalýzu* nedostačující.²¹⁷ Důvodem je nemožnost zachytit prostřednictvím kategoriálních určení v potřebné šíři fenomény, které jsou pro *Dasein* i pro samu *daseinsanalytickou* psychoterapii klíčové.

Co je pak úkolem dětské *daseinsanalytické* skupinové psychoterapie? V projasňujícím rozhovoru a hře postihovat a uchopovat významovosti a souvislosti vyjevujícího se dění světa, v němž je dítě vztahově kotveno a v němž se nachází jako ztracené. Z této ztracenosti mu pomoci vyjít ven s vědomím, že s láskou i starostí o dítě se vždy snoubí výchova člověka v člověka, bez níž se lidské bytí neobejde.²¹⁸ *Daseinsanalytická* dětská psychoterapie se v této souvislosti vynořuje jako otevřenost zprostředkující vychovávající porozumění a jako naladňující či přeladňující onu deformovanou naladěnost účastníků skupiny ke zdrženlivé uvolněnosti *Gelassenheit*, resp. *Verhaltenheit*.

Problematiku dětské *daseinsanalytické* skupinové psychoterapie lze uchopit tak, že je třeba stejně jako v *daseinsanalytické* individuální psychoterapii vyjít na cestu lemovanou existenciálními určeními (ontologickými) lidského *Dasein*, Heideggerem formulovanými jako existenciály a za jejich upozaděné přítomnosti pak přistupovat k určení existenciálním (ontickým).²¹⁹ Respektive jde o to postupovat od obecných principů a vodítek lidské existence k jednotlivému člověku, v tomto případě k dítěti tak, jak se ono vztahuje k sobě, světu a celku, jehož je součástí.²²⁰

A tudíž jde také i o oslovení jeho starajících se nejbližších, kteří mu vtiskávají určité vidění a porozumění sobě samému i světu. Terapeutická intervence respektující obecná existenciální vodítka i jedinečnou existenciální zakotvenost lidského pobytu může napomoci vstoupit dětskému *Dasein* na cestu z neautentického modu bytí, v němž je dle Heideggera primárně ukotveno (viz *das man*) a kterému jsou díky tomuto spočívání ve

²¹⁷ Foerster, H. D. Durchbruch zum Wesentlichen aus Sicht der Daseinsanalyse. Beispiel aus der Praxis. Přednáška na konferenci „*Die Spannweite der Seele: Mensch-sein in der Daseinsanalyse*.“ Wien, 2015.

²¹⁸ Srov. Michálek, J. *Topologie výchovy*. Praha: OIKOYMENH, 1996.

²¹⁹ Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas*. Překlad Chvatík, I., Kouba, P., Petříček, M., Němec, J. Praha: OIKOYMENH, 2008.

²²⁰ Sov. Heidegger, M. *Zollikoner Seminare*. 3., um Register ergänzte Auflage. Frankfurt am Mein: Vittorio Klostermann, 2006.

veřejném anonymu i vlivem nemoci zastíněny širší možnosti spojené s životními volbami a následným odpovědným odpovídáním na ně.²²¹

Úkolem daseinsanalytické skupinové psychoterapie tak je přivést nemocné dítě s ohledem na jeho situovanost ke změně vztahu k tomu, s čím se v zúženém existenciálním modu setkává, ať už jde o bytí u věcí, *Sein-bei*, bytí sebou, *Selbstsein* či spolubytí, *Mitsein*, a to nejen skrze osobní příklad terapeutů a jejich autenticky se rozvrhujícího *Dasein - pobytu*, jenž může napomoci otevřít dítě k jinakosti bytí, ale také skrze dějící se herní vztahování a sdílené prožívání vycházející ze spolupobývání *Mitdasein* s ostatními přítomnými dětskými členy skupiny. Jde o změnu, jejímž cílem je pomoci dítěti nalézt sebe sama v pravdě bytí vlastního světa *Selbstwelt*, světa s druhými lidmi *Mitwelt* a světa okolního tvořeného životním prostředím *Umwelt*.²²²

Zpochybňuje-li se tímto jednostranná a neměnná zakotvenost dětského *Dasein* ve veřejném anonymu, lze vyjít ze zkušeností rodiče, psychoterapeuta, učitele, které dosvědčují možnosti i jiných alternativ dětského *bytí-tu*, v nichž jde o zásadní výchovné momenty, ve kterých dítě samo naléhavě a autenticky žádá odhalení pravdy, jíž dokáže při odpovídajícím svobodném, respektujícím, zdravé hranice dávajícím způsobu výchovy velmi citlivě a jasně nahlížet. Opakující se dětská otázka „Proč...?“ dosvědčuje nesamozřejmost zasazení dítěte do každodennosti. Respektující rodič, vychovatel, terapeut si je vědom toho, že ve výchovném procesu dítě potřebuje zakoušet celistvost světa v podobě učiněných svobodných voleb, za které se postupně učí nést odpovědnost.

Tato výchova není v žádném případě anarchií, neboť její nezbytnou součástí jsou určité mantinely, které dítěti nastavují jeho vychovatelé. Dítě potřebuje zažívat pestrou zkušenost svobody a radosti, smutku i zklamání, které z učiněných rozhodnutí v souvislosti s ní vyplývají a které lidskou bytost zásadním způsobem motivují a utvářejí, bez této životní zkušenosti není možný výchovný pohyb k pravdě jako odkrytosti, *alétheia*.²²³

²²¹Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas*. Překlad I. Chvatík, P. Kouba, M. Petříček, J. Němec. Praha: OIKOYMENH, 2008.

²²² Tamtéž.

²²³ Srov. Patočka, J. *Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH, 1996.

Pravdě, která v člověku zakládá otázku: Kdo, kým, jak a ve vztahu k čemu jsem? Heidegger odpovídá - „*Porozumění bytí je základ možnosti naší existence.*“²²⁴

Svobodné odpovídání na přicházející výzvy světa a odpovědná volba z nabízejících se životních alternativ jsou pro *Dasein*, kterému jde o své bytí, formou celoživotního dialogu, do něhož je vrženo momentem zrození končícím až okamžikem smrti.²²⁵ Cesta ke svobodě a tudíž i ke zdraví, snoubící se s odpovědností je dlouhá, plná slepých uliček, rozcestí, překážek i ztrát. K jejich překonávání je nezbytná určitá připravenost *Dasein* nejen ve formě jisté bytostné odolnosti, pevnosti a vytrvalosti, ale také i v podobě hravé uvolněnosti umožňující naladit se na přicházející tóninu světa, ve svém důsledku zakládající budoucí vztahovou otevřenost, tvořivou zvědavost, vycházející z aktuálního porozumění *Dasein* v kontextu uskutečňujícího se dění.

Člověk a dítě zvláště, si často tíží svého konečného bytí uvědomí až v momentech životního utrpení v podobě nemoci, bolestné ztráty, existenciálního znejistění, kdy je jejich prostřednictvím přivedeno k sobě samému, kdy naplněno pocity beznaděje, absolutní vydanosti světu, bezbřehé nicotě a nemožnosti aktivně se danému bránit, přichází k sobě jako ke ztracenému. Zde se nabízí prostor k terapeutickému setkání a léčbě vedené formou rozhovoru a hry, rezonující se třemi základními komponenty *Dasein* - rozuměním, naladěností a řečí.

Privace, může vnést do života dítěte, při užití vhodného terapeutického přístupu nové světlo a může mu napomoci opětovně rozprout ochromený či vysychající niterný pramen, který zakládá a iniciuje jeho duši.²²⁶ Terapie se může stát zásadním impulzem probouzejícím dítě k odhodlanosti autentického bytí sebou, aniž by to ono samo takto explicitně vyjádřilo. Zde je na místě připomenout a zdůraznit, že autenticita neznamená svévoli dítěte, ale probuzenou starost o vlastní bytí, která se živě vtahuje k fenoménu časovosti a přesažnému celku.

²²⁴ Heidegger, M. *Anfang der abendlaendischen Philosophie. Auslegung aus Anaximander und Parmenides.* Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2012, s. 81.

²²⁵ Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas.* Překlad I. Chvatík, P. Kouba, M. Petříček, J. Němec. Praha: OIKOYMENH, 2008.

²²⁶ Srov. Patočka, J. *Péče o duši.* Praha: OIKOYMENH, 1996.

Daseinsanalytický psychoterapeut vychází vždy z *Dasein* dítěte a je mu cizí jakékoliv násilné uchopování či touha s dítětem rozličně manipulovat v duchu striktně daného předem ustanoveného rozvrhu.²²⁷ Dítě má samo ve svých rukou klíč ke své duši - viz Schelerův řád lásky a nenávisti „*ordo amoris*“ - a záleží na terapeutovi, zda se mu podaří v rámci vzájemného důvěrného vztahu, aby mu dítě klíč ke své duši v pravou chvíli poskytlo.²²⁸ Je třeba dbát o to, aby terapeutické doprovázení dětského *Dasein* na svébytné životní cestě vždy citlivě rezonovalo s jeho dosaženými vývojovými kroky a aby byly vždy plně respektovány možnosti konkrétního dítěte, jinak by hrozilo znásilňování a vnucování dítěti již výše uvedené nevlastní formy existence *das man*.

V dětské daseinsanalytické psychoterapeutické skupině jsou to terapeuti, kteří skrze vlastní autenticitu, naladěnost a reflektující dialogickou otevřenost postupně ladí její přítomné členy k širším možnostem spolubytí, blízkosti, přátelství, lásky. Zároveň však i k možnostem, v nichž je třeba postavit se důrazně za sebe samého a konfrontovat osobní názory s názory ostatních.

Toto vše je možné činit prostřednictvím upřímně vyjadřovaného respektu a podpory dítěti za jím zvládnuté sebedrobnější pokroky, oceňováním za projevovaný zájem o sebe samé i o ostatní členy skupiny a o žité blízké vztahy, vše za přítomnosti zdrženlivé abstinence terapeutů v okamžicích dětských afektivních výbuchů či selhání, na něž lze s odstupem času navázat přirozeným rozkrývajícím rozhovorem.

Terapeutovým naladěním, *Stimmung* na *Dasein* dítěte může započít cesta úzdravy, která vede přes vřelý zájem o dítě a o jeho radosti i starosti všedního dne. Dítě, jehož porozumění světu spočívá především v modech zájmu a zvědavosti se tak učí v bezpečném respektujícím prostředí skupiny sdílet své prožívání s druhými lidmi. Tím postupně dochází k podpoře jeho sebeúcty a sebepřijetí. Zde se tak přirozeně otevírá nejen v něm samém, ale i ve skupině prostor pro bytostný rozhovor, založený na lásce k bližnímu, lásce, jež spojuje osamělé zraněné i zraňující, nejisté, rozpačité, oběti i útočníky. Lásce, která dětem dodává postupnou sílu, aby se, až přijde jejich čas, dokázaly postavit za sebe, za druhé, za věci světa, jehož jsou součástí.

²²⁷ Srov. Čálek, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha: Triton, 2005.

²²⁸ Srov. Scheler, M. *Řád lásky*. Přeložil J. Loužil. Praha: Vyšehrad, 1971.

Důležitá je zejména terapeutova trpělivost při čekání na odpovědi, které mají u dětí různou časovou neverbální i verbální podobu počínaje dlouhým mlčením či nejrozmanitějšími dětskými průtahy a odbočkami, v podobě hledání vhodných výrazů, kořeněných vtipnými i méně vtipnými vsuvkami, nakažlivým smíchem či nezastavitelným vodopádem slov. Každé z těchto sdělení vypovídá o dítěti mnohé. Terapeut je zde naslouchajícím strážcem i průvodcem zároveň. Švýcarský daseinsanalytik a supervizor Hans Georg Reck vybízí k naslouchání a pozorování promlouvající vztahovosti dítěte, kterou terapeut neinterpretuje, aby se z ní samé mohl nechat oslovit. Jen to mu umožní nezasahovat do vyjevujícího se fenoménu. Díky tomu se u dítěte časem ukáží opakující se stereotypy či fixace, na něž může terapeut nesouhlasně poukázat, nastínit dítěti jejich škodlivost a pomoci mu tak otevřít širší dimenzi doposud skrytých možností.²²⁹

Významnou roli v dětské daseinsanalytické psychoterapii mají sny, k nimž je ze strany terapeutů vždy přistupováno s respektem, neboť napomáhají rozkrývat ontické i ontologické možnosti *Dasein*. Heidegger nahlíží spánek a snění následujícím způsobem.

„*Spánek je druh pobytu na cestě, je druhem privace podstaty.*“²³⁰ (*Schlafen ist eine Art des Wegseins, der Abwesenheit.*) Ontologické možnosti dětí se tak skrývají i v jejich snech jakožto privace toho, co je pro ně základní a určující, proto je nutné se vyznat i v této oblasti diagnostiky. „*Ano, občas je to snové možná více jsoucí než skutečné.*“²³¹ Někdy se ovšem dle Heideggera stane zvláštní věc. „*To nejvyšší hledat znamená, o něm mlčet.*“²³² V případě dětské daseinsanalytické psychoterapie nemusí znamenat mlčení mezi dítětem a terapeutem konec dialogu, ale naopak otevřenou možnost nechat k sobě promlouvat bytí.

²²⁹ Reck, H. G. *Identifikation durch Verwandlung?* Přednáška na semináři „*Specifika daseinsanalytické práce s dětmi.*“ Pražská vysoká škola psychosociálních studií: Praha, 2013.

²³⁰ Heidegger, M. *Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1971, s. 54.

²³¹ Ibidem, s. 117.

²³² Ibidem, s. 135.

Specifika daseinsanalytického terapeutického rozhovoru s dětmi

Terapeutický rozhovor naplněný starostí a zájmem o dítě, vedený snahou porozumět dětské naladěnosti, situovanosti i specifickému dětskému porozumění minulému, současnému a budoucímu dění, s nímž je v různých modech jasnosti spojeno má následující charakteristiku:

1) Terapeut při něm vždy udržuje na zřeteli linii celku životního příběhu dítěte a nechává se dítětem samým vést. Otevírá se světu dítěte a jeho základním rysům lidského bytí – existenciálům ve vyčkávající uvolněné ponechavosti *Gelassenheit* či zdrženlivosti *Verhaltenheit*.²³³ K základním rysům, které jsou předmětem terapeutova zájmu, náleží: otevřenost; rozprostraněnost a tělesnost pobytu; vztaženost neboli spolu-bytí ve společném světě; časovost; paměť a dějinnost (ve smyslu bytí smrtelným); naladěnost.²³⁴

2) Pozornost věnuje aktuálně vyvstávající problematice každodennosti, v níž se vyjevují existenciální danosti.

3) Poskytuje pomoc dítěti podporujícím rozkrývajícím dotazováním, které jednotlivé linie usebírá v jednotu. Tento postup, díky kterému si dítě samo hledá odpovědi, umožňuje prohlubování jeho původního porozumění. Terapeut tak spolu s dítětem i ostatními členy skupiny hledá možnosti volby, ve sdílené situovanosti, do níž je dítě zapředeno.

V terapii tudíž pozvolna dochází k přivádění dítěte nejen ke starosti a rozšiřujícímu se zvědavému zájmu o sebe-bytí - *Dasein*, ale i o blízké vztahy, vznikající nejen v rodině či např. ve škole nebo v průběhu volnočasových aktivit, ale i zde v terapeutické skupině. Terapeutické doprovázení dítěte pozvolna přibližuje i ke starosti o svět, tzn. je vedeno k širším souvislostem, do nichž jeho chápání a jednání náleží, tedy k porozumění tomu, jak se ono samo ke světu vztahuje, co se mu naopak ze světa ukazuje, co vše svět přináší či odnímá jednotlivé existenci. Terapeutická skupina se tak stává prostorem, kde dochází k prolínání *Dasein* s *Mit-sein* na pozadí celku *In-der Welt-sein*.

²³³ Srov. Boss, M. *Nárys medicíny a psychologie*. Vybrané kapitoly. Překlad Čálek, O. Bratislava: Předmanželská a manželská poradna, 1985.

²³⁴ Tamtéž.

Skupinový prostor, za nějž terapeuti zodpovídají a který svým vlastním chováním zakládají a ochraňují, je charakteristický bezpodmínečným přijetím každého dítěte; bezpečnou nedevalvující atmosférou; nenásilným probouzením k otevřenosti v citlivé kombinaci s právem dítěte zachovávat si svá tajemství; dále pak projevovaným respektem a zájmem o dětské prožívání, myšlenky, sny či nápady; včetně trpělivého vyčkávání a tolerance vůči svébytnému ladění a časování dítěte, v rámci jeho situačních východisek a možností.²³⁵

V čem se odlišují specifika psychoterapeutické skupinové práce u agresorů a obětí šikany? V rámci naší skupiny se ukazuje jako optimální skladba jedno dítě se zkušeností agresora na 5 až 7 dětí se zkušenostmi v roli obětí šikany. Důvodem je vysoká míra časového zatížení, kterou pro skupinu představuje dítě s agresivními projevy spolu s bezprostřední terapeutickou intervencí, jejíž součástí je v aktuálním krizovém momentu zastavení probíhajícího dění a položení dotazu, jak by dotyčný pojmenoval své chování a jak se při něm cítí. Přičemž následují otázky na ostatní členy skupiny, jak se každé z dětí při tomto druhu chování cítilo a co vše prožívalo.

V dalším kroku pak následuje skupinové sdílení prožitků, které je terapeutů podporováno oceňováním dětí za statečnost, že je dokázaly sobě odpovídajícím způsobem vyjádřit. Ocenění zaslouží však i dítě s agresivními projevy za to, že dokázalo druhým naslouchat a neskákat jim do řeči. Poté jsou děti přizvány k tvůrčím aktivitám nejrůznějšího typu (arteterapii, tvorbě scénky, pantomimě, verbálnímu uchopení v podobě vlastního příběhu či básně, písničky atd.), které by mohly vynést na světlo, jak lze danou situaci řešit jiným způsobem. Významnou roli zde hraje poukázání na možnost člověka - měnit své chování a tím i sám sebe.

Přístup terapeutů je ke všem dětem stejný ve smyslu bezpodmínečného přijetí, naladění a otevřenosti, ale u dětí agresivně se projevujících obecně platí, že jim je třeba důkladně nastavovat hranice; odměňovat je za sebenepatrnější snahu o změnu nevhodných vzorců chování; pomáhat jim rozkrývat pomocí dialogu, jak druzí v roli obětí prožívají agresivní útoky a jaké to má dopady na jejich vztah k sobě samým i k ostatním lidem. Dále je pak ze strany terapeutů důležité poukazovat na vstřícné a přátelské, ale i odmítavé chování, které vůči agresorům v bezprostřední reakci na jimi učiněné chování v průběhu her projevují v různé míře druzí členové skupiny, přitom

²³⁵ Srov. Čálek, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha: Triton, 2005.

však nesmí docházet k zahanbování agresorů, protože jsou ve své podstatě často velmi nejistí a zranitelní.²³⁶

V opačném případě by hrozilo jejich stažení se a vypovězení vztahu. Je na místě podotknout, že strážci těchto jemných nuancí jsou samozřejmě terapeuté.²³⁷ Celkovou terapeutickou výzvou u agresorů je rozvoj jejich sebeovládání, kultivace sebestřednosti a zcitlivění, vycházející z otevřenějšího *Dasein* vůči hlasu a řádu světa.

Specifika daseinsanalytické skupinověterapeutické práce právě s oběťmi šikany, navazující na obecné zásady otevírání prostoru k léčebné změně, směřují k vyrovnaní dítěte s traumatickým zážitkem šikanování. To spočívá v jeho přijetí do proudu dětského prožívání, obsahujícího jednotu myšlení, cítění, vnímání, intuice, vzpomínek. Jde o přijetí traumatu a o vyrovnaní se s ním.²³⁸ Děti jsou podporovány v otevřenosti a ve vyjadřování osobních názorů, zkušeností, prožitků, nejistot, úzkostí, očekávání neboť jejich *Dasein* bývá zabržděno v celkovém projevu, verbálním i neverbálním.

Evidentní také zůstává dlouho přetrvávající nedůvěra nejen vůči přítomným členům skupiny, ale společnosti jako celku.²³⁹

Oproti tomu se dětská důvěra rychleji ustanovuje ve vztahu k terapeutům, kteří se tak postupně stávají mostem k druhým lidem, často i k jejich vlastním rodičům nebo učitelům a spolužákům ve škole. Klíčovým momentem obratu v terapii se ukazuje situace (herní nebo během skupinového rozhovoru), při které bývalé oběti dokáží spontánně kriticky zareagovat na vyjevující se agresivní projevy, odmítnout je a agresora usměrnit. Terapeutická práce v jejich případě spočívá v podpoře a rozvoji dětského sebevědomí, v rozvíjení a posilování schopností vymezit se vůči nepřiměřeným nárokům druhých, v možnosti spolehnout se na osobní prožívání a rozhodování, které přejde v aktivní čin, odpověď. Celkově se zakládá na větší otevřenosti a důvěře dítěte vůči hlasu vlastního *Dasein*.

V obou uvedených případech, tedy u agresorů i u bývalých obětí šikany, jde o postupné prohloubení porozumění dítěte tomu, jak se ono ve světě vynachází, jakým způsobem se k němu vztahuje, které možnosti tohoto vztahování jsou společensky nevhodné a

²³⁶ Srov. Kolář, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011.

²³⁷ Srov. Langmeier, J., Balcar, K., Špitz, J. *Dětská psychoterapie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000.

²³⁸ Tamtéž.

²³⁹ Srov. Kolář, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011.

způsobují druhým bolest, které naopak přinášejí radost, přátelské vztahy a možnosti důvěrných kontaktů ve společných rozhovorech, hrách a pracovních činnostech. Spolu s tím jde i o to, aby děti získaly naději a víru, že se lze v případě osobní krize či nemoci s důvěrou obrátit o pomoc k druhým lidem, nejen dospělým, ale i vrstevníkům.

Jde o otevření dimenze dětského přítomného i budoucího modu svobodnějšího vztahování se ke všemu, s čím se budou na své životní pouti setkávat. Jde o vybojování základních hodnot lidství - pravdy, lásky, dobra.

Výchozí stanoviska přípravy terapeutů na skupinové dění

Terapeuté se na vedení dětské skupiny připravují individuálně i společně. V rámci individuální přípravy promýšlejí klíčové momenty skupinového dění, zabývají se existenciály, které by bylo vhodné u jednotlivých dětí otevřít a tematizovat. Společná příprava pak spočívá v setkání a diskusi nad možnostmi dalšího skupinového směřování, které je však pouze nastíněno, nikoli pevně dáno. Rozhodující úlohu mají v tomto smyslu děti samy, zejména jejich naladěnost a aktuální situovanost, neboť právě ony se významně promítají do skupinové dynamiky a ovlivňují její finální podobu. Celkově lze shrnout přípravu terapeutů na skupinové dění do následujících bodů:

- 1) Primárně pracovat s fenomény, které se vynoří na skupině.
- 2) Umožnit dětem, aby si v počátečních stádiích skupiny samy navrhly pravidla chování, která si přejí, aby zde byla dodržována. A zároveň, aby si i navrhly řešení, jak jsou ochotny se zachovat v případě jejich nerespektování. Obojí spojit s výzvou předávat pravidla nově přichozím členům a vždy se jich neopomenout dotázat na jejich vlastní doplňující nápady.
- 3) Mít v zásobě pestré alternativy herních nonverbálních i verbálních aktivit nejrozmanitějšího typu, jejichž podoba se v průběhu proměnlivého naladění a rytmu celé skupiny může kdykoli změnit. Důležité však je zůstat otevřen dětské volbě a návrhům. Právě skrze možnost vybírat hry a do určité míry je i modifikovat lze děti intenzivněji vtáhnout do dění a podpořit tak jejich motivaci k aktivitám, při nichž je možné pozorovat způsoby jejich vztahování se k ostatním členům skupiny i k sobě. Díky tomu jsou pak děti vstřícněji nastaveny k následnému sdílení herních prožitků a zároveň, i ke zvědavému naslouchání hlasu druhých.

4) Vymýšlet a připravovat hry i další kooperativní skupinové činnosti na základě témat, která se v dlouhodobém horizontu vztahují k jednotlivcům i celku skupiny. Příkladem může být otevření tématu vrženosti, tajemství a lidské konečnosti, které jsme na naší skupině uchopili prostřednictvím společné tvorby pohádkového příběhu. Předcházel jí skupinový brainstorming na téma obecných přání dětí i terapeutů, jaké postavy by si každý z nich přál v pohádce mít, jaké ladění příběhů jednotlivci preferují, z čeho mají naopak strach atd. Tento úvodní krok napomáhal ke vzájemnému bytostnému setkání, k inspiraci a naladění. Nebyl však nijak zavazujícím, což bylo dětem vysvětleno.

Poté se terapeuti s dětmi domluvili, že vyprávět bude vždy ten, kdo bude mít nápad, jak by svobodně, tedy dle vlastního přání a rozhodnutí, navázal na předchozího člena skupiny. Celek, který z vyprávění vzešel, byl neplánovaným úžasným rytířským dobrodružstvím, jež bylo zachyceno ve třicetiminutové nahrávce na diktafon. Významnou součástí popsané skupinové tvorby byla i následující reflexe v podobě dotazování, kým nebo čím by si děti „zde a nyní“ přály být a proč. Hravost dětí a dospělých může být lehká jako sníh a může přinášet společnou radost i možnosti vzájemného obohacení.

Hra jako symbol světa, řečeno s Finkem se v dětské skupinové daseinsanalytické psychoterapii využívá nejen k odreagování a uvolnění dětí, ale také k vyjádření jejich vztahovosti k druhým lidským bytostem, přírodě, světu.²⁴⁰ Hra podporuje dětskou kreativitu i činorodost a nesmí v dětské terapii chybět, neboť umožňuje vytvářet most mezi uvědomovaným, pojmenovaným a neuvědomovaným, nepojmenovaným do dětské pozornosti pozvolna vstupujícím tajemstvím.²⁴¹

Důvěrný vztah mezi terapeutem a dítětem zakládá možnost vést bytostný rozhovor v podobě oboustranného tázání, niterného usebrání a přiléhavého odpovídání. Rozhovor je základem, možností proměny *Dasein*, skokem přes propast nicotného a nejistého, je cestou k obnově zpomaleného či ustrnulého životního pohybu, cestou k obnově ztraceného vztahu k tomu, s čímž je člověk od počátku zrození spojen.²⁴²

Zde ve skupinovém společenství se dítěti, pod terapeutickým podporujícím vedením, skrze živou přítomnost vrstevníků s různými životními zkušenostmi a názory, nabízí

²⁴⁰Srov. Fink, E. *Hra jako symbol světa*. Překlad Petříček., M. Praha: Český spisovatel, 1993.

²⁴¹ Srov. Langmeier, J., Balcar, K., Špitz, J. *Dětská psychoterapie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000.

²⁴²Srov. Růžička, J. *Dialog v daseinsanalýze*. Přednáška na semináři: „Rozhovor v daseinsanalýze“. Pražská vysoká škola psychosociálních studií. Praha, 2015.

možnost vzájemného sdílení osobních prožitků, pochybností, přání, snů, nadějí i konfliktů, které je možné vyjadřovat vším, co je každému dítěti individuálně odlišně nejbližším vyjadřovacím prostředkem - tělem, hrou, tvůrčí uměleckou aktivitou, slovem.

Dětská daseinsanalytická psychoterapeutická skupina je prostorem naplněného setkávání lidských bytostí, prostorem rezonujícím s celkem světa, pokud se dění v ní ponechává svobodně plynout, tedy jestliže umožňuje *věcem samým* vystávat do zjevu spolu s mnohdy nejprve neviditelnými, postupně tušenými, později i vyslovenými možnostmi řešení a spolu s náhodnými či připravovanými, odmítnutými či učiněnými volbami, které jsou s nimi dříve či později spojeny.

Je třeba vycházet z vyjevující se přítomnosti a nekládat na fenomény předem zkonstruovaná řešení. Jde o to pomoci člověku, aby porozuměl sobě samému, jako trvalé vědomé součásti celku světa, v němž není uzavřeným subjektem ani odděleným objektem, ale je tím, kdo se vztahuje k sobě a ke všemu, s čím se setkává, ať už k viděnému či neviděnému, tušenému či netušenému. Jde o to, pomoci člověku, obnovit vztah k bytostnému základu, z něhož pramenní, aby trpělivým nalad'ováním se na něj, mohl prostřednictvím řeči, hry i činů odpovídat na přicházející výzvy světa, s respektujícím vědomím horizontu vlastní konečnosti.

4 Daseinsanalytické poradenské programy

Svou podstatou založenou na adresnosti, laskavém a respektujícím vztahu poradců k dětem i zúčastněným pedagogům umožňují daseinsanalytické poradenské programy přirozenou kultivaci utvářejícího se dětského *Dasein* prostřednictvím pozvolného probouzení zájmu dětí o svět, o tvůrčí hledání smyslu vlastní existence a odpovědné autentické životní směřování. Poradci přicházejí se vstřícným nastavením vůči proměnlivému ladění celku třídního společenství, s nejrozmanitějšími typy her, se zájmem o dětské prožívání i sdílení a především s otevřenou partnerskou komunikací, což umožňuje přiblížit se k jedinečnému dětskému horizontu porozumění.²⁴³

Horizont porozumění neboli rozvrh světa informuje poradce o dětském individuálně jedinečném nastavení, síti motivačních vodítek určujících, co je co a jakým způsobem to je.²⁴⁴ Daseinsanalytické dětské skupinové poradenství tak přináší do výkonově orientované běžné pedagogické praxe jednotící prvek lidství, fenomenologickým ponecháváním svobodného prostoru pro vynoření se ne-tematizovaného s následným tematizováním aktuálně se vyjevujícího otevírá prostor pro přirozený osobní rozvoj snoubící se s nakračováním k celku světa.

Vystupující fenomény současnosti v podobě rostoucích negativních projevů dětského chování ve školním prostředí poukazují stále znovu na skutečnost, že výchovu od vzdělávání nelze uměle odtrhávat.²⁴⁵ A pokud se tak děje, přináší to společnosti nejprve dílčí krize, postupně přecházející v alarmující realitu.²⁴⁶ Význam prevence je nezpochybnitelný, třídní učitelé, metodici prevence a výchovní poradci zachycují u dětí signály ohlašující se agresivity, s nimiž lze dobře pracovat za předpokladu včasné spolupráce s rodiči, poradenskými odborníky i celkem třídního společenství.

²⁴³ Srov. Vacková, L. Programy sekundární specifické prevence šikany na ZŠ. In: Kolář, M. *Výcvik odborníků v léčbě šikany*. Praha: PVŠPS, 2013, s. 102-104.

²⁴⁴ Srov. Čálek, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha: Triton, 2005, s. 207.

²⁴⁵ Srov. Kolář, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál. 2011.

²⁴⁶ Tamtéž.

Praxe a zde je třeba zdůraznit, že nejen pedagogická, ale i psychologická, sociální, zdravotní a psychoterapeutická ukazuje, že pokud počáteční signály agrese zůstanou nezachyceny a neřešeny, velmi často narůstají a šíří se dál.²⁴⁷ Žáci, kteří se setkali s neřešenou šikanou, odcházejí ze základních škol a často přenášejí naučené vzorce chování do prostoru dalších vzdělávacích institucí (SŠ, SOU, gymnazia), v nichž se původně lehká a střední forma šikany může proměnit na formu těžkou, život ohrožující.²⁴⁸

4.1 Inspirativní zdroje daseinsanalytické poradenské praxe

Nyní krátce přiblížím významné české osobnosti z oboru filosofie a psychologie, z nichž při vlastní poradenské práci s dětmi čerpám naději, podporu a inspiraci.

Patočkova výzva směřující k probuzení člověka, odpovědnému za řád a správcovství světa, povinnému pečovat o duši vlastní i o duši světovou, mne vede k otázkám, jak mohu v rámci daseinsanalytického poradenského přístupu pomoci utvářet z člověka/dítěte bytost vyrovňavající se s praktickou neuchopitelností celku, jehož je součástí a k němuž je třeba jej, dle mého názoru, odkazovat a průběžně vychovávat.

Domnívám se totiž, že právě v rozhovoru, vedeném přirozenou řečí, poukazujícím na existenci celku a umožňujícím sebezpřesah a sebeodstup osloveného jednotlivce, spočívá základ možné proměny dětského porozumění i chování. Při práci s dětmi se snažím mít na zřeteli následující Patočkova slova.

„Výchova je formace lidské schopnosti k společenství takovým způsobem, aby kulturní obsah, jehož se starší generace dopracovaly, byl předán generaci nové, která se stane tímto způsobem plnoprávným členem ve společnosti starších.“²⁴⁹

Karel Balcar, v rámci logoterapeutických seminářů pořádaných na půdě PVŠPS a Pražské psychoterapeutické fakulty, upozornil na zvláštnosti diagnostikování duchovních zdrojů, zvláště existenciálu „smyslu“, v dětském věku.²⁵⁰

²⁴⁷ Srov. Kolář, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál. 2011.

²⁴⁸ Nepublikovaný rozhovor s Michalem Kolářem. 12. červen 2016.

²⁴⁹ Srov. Patočka, J. *Péče o duši*. Praha: OIKOYMENH, 1996.

²⁵⁰ Langmeier, J., Balcar, K. a Špitz, J. *Dětská psychoterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000.

Otázky po smyslu věcí, situací, činů jsou u dětí více spjaty s praktickým prožíváním a chováním, jedná se tedy o otázky typu: co dítěti přináší v každodenním životě radost; co jej naopak trápí; co si myslí, že je správné a dobré; a co takové postrádá ono samo nebo druhí, s nimiž se stýká. Dítětem žitá smysluplnost anebo smysluprázdnost ještě není odlišena od spontánního „vcit'ování“ hodnoty v to, co během svých dní a týdnů zakouší a jak si počíná, tak jak už to mají rozlišené dospělí.

Z proudu sdílených každodenních událostí, zážitků, činů a vztahů dítěte a z toho, jak je vlastním prožitkovým jazykem hodnotí, je možné kvalitu a míru zakoušeného smyslu odhalit. Také na ni lze pak dětem prakticky zakotveným jazykem poukázat spíš, než abstraktním hovorem o hodnotách, smyslu a svědomí. Ty pak lze u dětí právě zaměřením na jejich praktické zakoušení, hodnocení a jednání rozvíjet a kultivovat.

Při přípravě a vedení daseinsanalytických poradenských programů tedy nejde o přednášení etických pouček či seznamování žáků s mravními příkazy a zákazy. Jde o praktické dotazování na každodenní starosti i radosti dětí, kvalitu jejich vzájemných vztahů, uvědomění individuálně odlišného prožívání třídní atmosféry a běžného školního i mimoškolního dění. V roli poradce mne zajímá, jak děti přistupují k učitelům a učitelé k dětem. Jaké ladění ve skupině převládá a čím je proměňováno.

Podstatnou součástí našich setkávání tvoří interaktivní hry, které občas i my společně s dětmi hrajeme a při nichž se mnohé problémy spontánně vyjeví (ze strany dětí se jedná např. o nerespektování stanovených pravidel, nízkou schopnost kooperovat ve skupině, ostrakizaci atd., ze strany lektorů jde např. o vzájemné chvilkové nepochopení, nejistotu pramenící z obavy, kdy lze vstoupit druhému do hovoru, aniž by se cítil dotčen a podobně).

Následná diskuse, zachycující svět očima dětí, pak nám dospělým lépe napomáhá porozumět dětskému prožívání, zejména cítění a myšlení. Dětem pak recipročně umožňuje zaznamenat postřehy nestranných dospělých, kteří nejsou jejich rodiči ani učiteli. Vystupují zde spíše v roli průvodců, kteří společně s nimi pojmenovávají z reality vynořující se prvky vhodného i nevhodného chování, a přitom nejednají z pozice odosobněné autority, opírající se pouze o moc a kázeňské tresty. Osobní vztah je oním klíčem k proměně. Jej obnovujeme skrze naši hravou přítomnost, skrze otevřenou reflexi našeho prožívání, uznání vlastních chyb, vyjádření omluvy či ocenění ať už dětem, třídnímu učiteli či jeden druhému.

Filosofka Jaroslava Pešková, významná a laskavá osobnost na poli evropské filosofie výchovy, hovořila o důležité schopnosti dobrého učitele, jež spočívá v realizaci možnosti setkat se s žákem u jednoho stolu; ve svobodném prostoru, jenž podpoří a rozvine otevřený dialog dvou respektujících se bytostí. Dodnes vzpomínám na její přednášky naplněné nejen krásou myšlenek a poselstvím uplynulých věků, ale především na bytostný zájem o hloubení studentova porozumění světu, o kultivaci jeho horizontu skrze vyvstávající otázky. Toto poselství se během našich setkávání s dětmi snažím prakticky naplňovat.

Ačkoliv bývají poradenské programy mnohdy odlišně laděné, děti někdy například nečekaně upřednostní raději povídání než připravené hry, pokoušíme se vždy o to, aby se otevřenost, pravdivost, respekt, slušnost, odpovědnost a tolerance staly trvalými atributy nejen našich setkání, ale aby postupně přešly i do každodenního života třídy.

V podstatě jde o kultivaci dětského obzoru, založené na postupném probouzení otevřenosti *Dasein*, o tematizování vztahu ke světu a aktivaci existenciální starosti o duši prostřednictvím rozhovoru a osobnostně-sociální výchovy.

Psycholog Zdeněk Matějček preferoval v poradenské a psychotherapeutické praxi respektující přístup k dětské tvořivosti, jedinečnosti a přitom poukázal na rozdíly mezi dětským poradenstvím a dětskou psychoterapií.

„Zatímco psychoterapie oproti poradenství aktivněji zasahuje do života pacienta v podobě individuální či skupinové formy, má převážně dlouhodobý charakter a jejím cílem je změna pacientovy osobnosti, tak poradenství si klade za cíl změnit především životní situaci a životní postavení pacienta, čímž mu napomáhá zlepšit jeho další vývoj.“²⁵¹

Psycholog Oldřich Čálek zdůrazňuje v rámci daseinsanalytické psychoterapie význam partnerského vztahu mezi terapeutem a pacientem, který je samostatným léčebným prvkem. Proto vzdělání v daseinsanalýze, výcvik a supervize vedou zájemce cíleně k autenticitě. Pravdou je, že ne každému tato otevřenost vyhovuje. Na originalitu terapeutů je kladen velký nárok z toho důvodu, aby nepotřebovali oporu ve schématech a dokázali kreativně reagovat na proměnlivost ladění dětské skupiny.

²⁵¹ Matějček, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011, s. 27.

Během terapie jde především o tón, atmosféru setkání, v níž je možné setkat se s druhým. Zkušenost terapeuta by měla být otevřená vůči smyslu a významům, které pacient sděluje. Terapeut se nechává vést svou zkušeností a existenciálními vodítky, přičemž tematizuje nevyřešené a nabízí pacientům možnosti, jež jim doposud zůstaly skryty.

Hermeneutický rozhovor, při němž terapeut postupně rozšiřuje a prohlubuje význam a smysl sděleného obsahu, je základním pilířem daseinsanalytické léčby. Ve skupinové psychoterapii je třeba hovořit s každým dle jeho životního rozvrhu, životní filosofie, tak aby se dostal k plnému významu věcí, aby proměnil a rozšířil své dosavadní vnímání. Pokud jsou ve skupině stanovena pravidla, je nezbytné, aby na nich participovali všichni pacienti.²⁵²

Uvedené principy daseinsanalytické psychoterapie se prolínají s praxí dětského daseinsanalytického poradenství v mnohém, v některých bodech se však odlišují. Konkrétní odlišnosti spočívají jednak v intenzitě setkávání, zatímco psychoterapeutické skupiny bývají většinou 1 x týdně dvě hodiny po dobu danou potřebami jednotlivých dětí, naše poradenské programy probíhají v intervalu 1 x za 14 dní dvě vyučovací hodiny po dobu jednoho kalendářního roku. Dále oproti psychoterapii nepracujeme s životní historií jednotlivců ani s aktuálními rodinnými vztahy, primárně se soustředujeme na přítomný skupinový proces a na vztahy v třídním společenství. Výjimku tvoří okamžiky, kdy děti samy za námi přijdou a naznačí, že by si chtěly popovídat. Oproti daseinsanalytické psychoterapii nejde tedy o péči zástupnou, ale provázející. Naše spolupráce s rodiči např. při doporučení dítěte k psychologickému vyšetření nebo při předání odborného kontaktu probíhá většinou zatím nepřímo, prostřednictvím třídní učitelky.

²⁵² Srov. Čálek, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha: Triton, 2005, s. 239.

4.2 Daseinsanalytické poradenství v prostředí základních škol

Člověk je součástí celku světa, k němuž má být působením vychovatelů - rodičů, blízkých osob, pedagogů, filosofů, v našem případě i daseinsanalytických poradců postupně přiváděn, aby časem mohl za něj i za sebe samého převzít odpovědnost. Jedná se o dějinnou upomínku závazku přítomných vůči minulým.

Aristotelovy etické ideály napříč stoletími připomínají, že láska k jinému vždy pochází od ušlechtilé lásky k sobě a podstata ušlechtilé sebelásky je spojena se snahou po sebezdokonalení.²⁵³ Mravní výchova člověka pak spočívá v nalezení pravého poměru k citům libosti, nelibosti, rozkoši, bolesti, přičemž estetické zážitky bývají branou k zážitkům mravním.²⁵⁴ Moderní škola usiluje o předávání hodnot, norem, etických ideálů, které majoritní společnost považuje pro existenci daného národa a pro jeho morální i kulturní život za klíčové.

V současné době se škola musí vyrovnávat s narůstajícími počty žáků nejen se specifickými poruchami učení, ale i s poruchami chování, které v souvislosti se společensky preferovanou výkonovou individualistickou orientací, zakládající mezi dětmi spíše konkurenční než kooperační vztahovost, mohou vytvářet optimální podmínky pro vznik šikany.²⁵⁵ V praxi se tyto „nepatologické“ signály ukazují např. v nízké míře dětské schopnosti otevřeně vyjádřovat sobě samým i druhým ocenění, soucit a podporu. Naopak často se objevuje zvýšená kritičnost dětí vůči chování ostatních žáků, nízká míra ochoty ke spolupráci, sebestředné tendence vrcholící nezájmem o druhé i o věci týkající se celku třídního společenství.

V oblasti sociální patologie jde pak již o přímé projevy ostrakizace, agresivního chování, šikany. Alarmující jsou narůstající agresivní projevy žáků vůči učitelům, což zásadním způsobem ovlivňuje třídní i školní klima a tudíž celkové nastavení dětských i pedagogických skupin ve smyslu vztahové naladěnosti, promítající se do vzájemné míry komunikační otevřenosti nebo uzavřenosti, přátelskosti či hostility, angažovanosti anebo lhostejnosti.

²⁵³ Srov. Aristoteles. *Etika Nikomachova*. Překlad Antonín Kříž. Praha: Petr Rezek, 2013.

²⁵⁴ Tamtéž.

²⁵⁵ Srov. Havlínová, M. Kolář, M. *Sociální klima v prostředí základních škol* ČR. Učitelé listy, roč. 9, 2001-02, č. 8, s. 12-14.

Několikaleté působení na Pražské vysoké škole psychosociálních studií nejprve v roli studentky, později odborné asistentky a daseinsanalytické psychoterapeutky zaujímající roli komunitní vedoucí studentů bakalářské formy studia 1. – 3. ročníku sociální práce a psychologie, mne inspirovalo ke koncipování a realizaci dětského daseinsanalytického skupinového poradenství.

Východiskem byla tříletá pracovní zkušenost s koordinací a vedením preventivních programů v občanském sdružení Prospe, věnujícímu se prevenci sociálně patologických jevů v prostředí základních škol. Byla jsem tehdy nespokojena s realitou nekonceptně řešených, závažných vztahových poruch mezi žáky, související s časovým omezením konání preventivních aktivit a nízkou ochotou škol danou problematiku komplexněji řešit.

V rámci odborné praxe PVŠPS se snažím spolu se studenty již šest let zajišťovat na jedné ze základních škol primární a sekundární prevenci sociálně patologických jevů. Týmy, které tvoří studenti sociální práce a psychologie, pracují pod mým přímým vedením s třídními kolektivy žáků, a to interaktivní herní formou propojenou s dialogicky vedeným rozhovorem, v němž je skrze řeč, tázání, zdrženlivé naslouchání²⁵⁶ a sdílené porozumění rozkrývána aktuální naladěnost a osobní situovanost dětí i jejich třídních učitelů.

Odkaz Sokratova umění dialogu, k němuž se snažíme společně s dětmi přiblížit, zde odpovídá prosazování společného východiska hledání a nalézání spravedlnosti, kdy logos nepatří žádnému z účastníků, nýbrž se děje pouze v pohybu skrze ně.²⁵⁷

Dle potřeb školy realizujeme buď specifickou primární prevenci, nebo selektivní prevenci. V případě specifického preventivního působení je naším cílem zmapovat případná rizika šikany v daných kolektivech, posilovat v žácích prosociální postoje a chování, podporovat otevřenou komunikaci, toleranci, zdravý životní styl, pozitivní vztah dětí k životnímu prostředí. Často se také jedná o preventivní práci s kolektivy dětí, kde došlo ke sloučení žáků z několika paralelních tříd a kde je na základě rozhodnutí vedení školy vhodné preventivní působení.

²⁵⁶Srov. Heidegger, M. Řeč. In: Heidegger, M. *Básnický bydlí člověk*. Překlad Ivan Chvatík. 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2005.

²⁵⁷Srov. Palouš, R., Prázdny, A. *Odpovědnost*. Praha: Karolinum, 2012.

V takovém případě je cílem prevence umožnit dětem hlubší vzájemné poznání, spojené s respektováním individuálních jedinečností, nastavení principů komunikační otevřenosti, fair play přístupu, spolupráce a důvěry, umožňující včasné řešení případných vztahových problémů.

Dále se jedná o selektivní preventivní intervenci, indikovanou v těch třídních kolektivech, kde se již objevují problémy diagnostikované v rámci depistáže metodikem prevence typu agresivního chování žáků, šikany či hostility, a to mnohdy nejen ze strany dětí vůči spolužákům, ale i vůči pedagogům.

Zde je cílem intervence ve spolupráci s dětmi, rodiči, třídním učitelem, metodikem prevence, výchovným poradcem, pedagogickou komunitou, školním psychologem situaci nejprve vyšetřit a poté sociálně patologické projevy chování zastavit. K nápravě využíváme metodu základních intervenčních programů (dále jen ZIP) založených na Kolářově komunitním modelu práce.²⁵⁸ To obnáší dlouhodobější přibližně roční intenzivní setkávání s třídním společenstvím a jeho třídním učitelem, při nichž jsou stanovena nová komunitní pravidla zajišťující ve skupině bezpečné prostředí a odmítající jakékoliv projevy násilí. Setkávání jsou založena na průběžné kontrole dodržování stanovených pravidel, na podpoře komunikační i vztahové otevřenosti žáků a cílí k rozvinutí týmové spolupráce na základě demokratických principů.

Jde o celkovou proměnu skupinové dynamiky, zejména o rozvolnění zafixovaných rolí a pozic, spojených s hostilními vzorci chování. V tomto bodě dochází k možnosti obratu, k přivádění žáků k samé podstatě lidství, neboť při vhodném poradenském vedení a kooperaci s třídním učitelem dochází k postupnému zcitlivění jednotlivců i celku třídy vůči individuální vrženosti, situovanosti, pozvolna se objevují prosociální prvky chování typu podpory, vstřícnosti a kooperace. Je však třeba zdůraznit, že role třídního učitele a způsob, jakým se vztahuje k dětem, jak s nimi řeší jejich každodenní starosti, je naprosto prioritní.

²⁵⁸ Srov. Kolář, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011.

Studenti PVŠPS se tak v rámci roční praxe probíhající jedenkrát za 14 dní po dobu dvou hodin v každé třídě, postupně otevírají prostředí školy, jejímu specifickému způsobu života, mentalitě žáků prvního a druhého stupně. Přirozeným způsobem se seznamují s pracovní náplní pedagogů, metodiků prevence, výchovných poradců a příležitostně se účastní i setkání s rodiči a učiteli v rámci třídních schůzek.²⁵⁹ Zároveň se přibližují ke specifickému fenomenologickému způsobu uvažování a existenciálním daseinsanalytickým vodítkům, jimiž uchopují vyjevující se fenomény třídních společenství.

Existenciály, s nimiž v rámci daseinsanalytických poradenských programů především pracujeme, jsou naladěnost, rozumění a řeč. Heideggerův existenciál naladěnosti zakládá otevřenost lidské bytosti vůči myšlení, a tudíž i vůči *bytí*.²⁶⁰ V každodenní školní praxi vystupuje většinou nereflektován do popředí, a proto je třeba o něj intenzivněji pečovat. Naladěnost je přitom podstatou pedagogického působení, zakládá povahu nosného vztahu mezi učitelem a žákem, jenž má pomoci žákovi kultivovat horizonty jeho lidství.²⁶¹

Heideggerova naladěnost (ontické pojetí), neboli rozpoložení naladěného bytí ve světě (ontologické pojetí), je jedním z existenciálních druhů původní odemčenosti světa, spolupobytu a existence. Přičemž odemčenost náleží bytí ve světě.

*„V tom, či onom naladění vidí pobyt možnosti, z nichž vychází a skrze něž jest. Odemčenost pobytu je charakterizována rozpoložením, rozuměním, řečí.... Díky odemčenosti lze dosáhnout nejpůvodnější odkrytosti pravdy - alétheia.... Pobyt si musí odkrytost chránit, vždy je v pravdě i nepravdě.“*²⁶²

Naladěnost leží v základech lidského pobývání na světě a je trvalým pojítkem mezi člověkem, jsoucím a bytím.²⁶³ Naladěnost doprovází pobyt, kterému vždy jde o vlastní

²⁵⁹ Srov. Vacková, L. Příprava odborníků na léčbu šikany v oboru sociální práce na PVŠPS. In: Michal KOLÁŘ. *Výcvik odborníků v léčbě šikany*. Praha: PVŠPS, 2013, s. 30-33.

²⁶⁰ Srov. Heidegger, M. *Konec filosofie a úkol myšlení*. Překlad Ivan CHVATÍK. 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2006.

²⁶¹ Srov. Pešková, J. *Metodologické problémy společenských věd*. Praha: PVŠPS, 2006.

²⁶² Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas*. Překlad Ivan Chvatík (et al.). Dotisk 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH. 2008, s. 164, 165, 168, 180.

²⁶³ Tamtéž.

bytí, vždy se nějak má, vždy mu nějak je. Existenciální struktura bytí ve světě je tak nesena bytostnou nelhostejností, otevřeností doteku a záležitosti.²⁶⁴

Vzhledem k tomu, že je naladění člověku onticky nejbližší, bývá často opomíjeno. Proto je třeba jej ve výchově respektovat více, než tomu obvykle bývá. Neboť různé mody jeho bytnosti, počínaje šťastným nebo povzneseným naladěním přecházejícím v rozladěnost či dokonce uzamčenost pobytu vůči přicházejícímu novému, nám poskytují zprávu o tom, jak je *Dasein* ve světě ve smyslu Heideggerova *bytí-v*.²⁶⁵

Naše *bytí-v* je charakterizováno naladěností a rozuměním, existenciály, které jsou úzce spojeny s řečí. Něčemu rozumět, znamená na ontické rovině dokázat se v něčem vyznat. Na ontologické rovině jde o to vědět, jak a co jako *Dasein* mohu, s tím, že nejde o pouhé rozumění vlastním možností, ale týká se samého faktu *býti tady*, fakticity.²⁶⁶ Naladění a v něm otevíraná fakticita jsou artikulovatelné, vyjevují se v řeči. Pravý vztah člověka k řeči nespočívá v jejím vlastnictví, ale v přijetí skutečnosti, že řeč je tím, kdo vládne člověku, kdo k němu z bytí promlouvá.²⁶⁷ Pokud jí člověk naslouchá, odpovídá na její náповědy, pak mluví pravě a otevírá se mu cesta k zabydlenosti na zemi.

Člověk momentem svého zrození vstupuje do proudu řeky *bytí*. Ono tajemné pulsující nic k němu promlouvá jazykem, jehož překlad s následným porozuměním vysloveného smyslu ústícím v odpovědné konání je úkolem a výzvou celému lidskému rodu. Dar naladěnosti tak zakládá dimenzi otevřenosti vůči přicházejícímu novému.

Problematická třídní společenství, v nichž se vyskytuje šikana, mají v souvislosti s naladěností určitá specifika. Provokativním, devalvujícím, motivačně vyprázdněným laděním recipročně působí na žáky v dané třídě i na učitele, kteří s nimi přicházejí do kontaktu. A to nejen po stránce individuální, ale významně ovlivňují i skupinovou atmosféru pedagogického sboru včetně celku školy, v chronických případech mohou podporovat vybudování hradby negativních postojů vyčerpaných rezignujících

²⁶⁴ Srov. Novotný, J. Naladění v Heideggerově fundamentální ontologii. In: Benyovszky, L., Novotný, J., Pětová, M.: *Tři studie k problému naladění (Stimmung)*. Praha: Togga, 2014.

²⁶⁵ Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas*. Heidegger, M. *Bytí a čas*. Přel. Ivan Chvatík (et al.). Dotisk 2., opr. vyd. Praha: Oikoymenh. 2008.

²⁶⁶ Srov. Novotný, J. Naladění v Heideggerově fundamentální ontologii. In: Benyovszky, L., Novotný, J., Pětová, M.: *Tři studie k problému naladění (Stimmung)*. Praha: Togga, 2014.

²⁶⁷ Srov. Heidegger, M. *Básnický bydlí člověk*. Překlad Ivan Chvatík. 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2005.

pedagogů vůči žákům obecně, což se pak přirozeně odráží i na přístupu k jejich rodičům, odborné a laické veřejnosti.

Je třeba vždy mít na zřeteli, že formování vzájemného naladění školy i jejích blízkých či vzdálenějších zainteresovaných účastníků probíhá vícesměrně a nezakládá se pouze na principech kauzality. Člověku se tak opět připomíná celostní neredukovaný charakter jeho *bytí ve světě*.

Stoupající společensky závažné jevy v podobě agresivních útoků žáků vůči vrstevníkům a pedagogům vyžadují ze strany vedení škol celostní intervenční řešení, do nichž bude důsledněji vtažena i rodina. V opačném případě přetrvávající a eskalující problémy žáků jasně deklarují upevnění maladaptivních behaviorálních strategií, které se později stávají celospolečenskými hrozbami.

4.2.1 Praktická zkušenost s realizací daseinsanalytických poradenských aktivit v různých typech škol

Ve školním roce 2013-2014 byl na podkladě výzvy OPPA s 12 studenty Pražské vysoké školy psychosociálních studií realizován daseinsanalytický poradenský program pod názvem klíčové aktivity: *Rozvoj a inovace odborné praxe formou spolupráce se základními školami*. Preventivní program se uskutečnil na dvou základních školách v Praze - ZŠ č. 1 a ZŠ č. 2, v prvním pololetí ve 4 třídách 5. A, 5. D, 8. A, 9. D. Ve druhém pololetí již pouze ve 3 třídách 5. D, 8. A, 9. D. Setkání na ZŠ č. 1 probíhala po celý školní rok v časovém intervalu 1x 14 dní vždy po dobu dvou vyučovacích hodin u 5. D formou dobrovolného kroužku, u třídy 9. D v rámci školní výuky. Preventivní setkání na ZŠ č. 2 byla realizována v intervalu 1x za měsíc po dobu čtyř vyučovacích hodin v prvním pololetí rozdělených mezi třídy 5. A a 8. A, ve druhém pololetí věnovaných pouze třídě 8. A.

V roli vedoucí praxe jsem v kooperaci s metodiky prevence jednotlivých škol stanovila několik cílů, které spočívaly ve zlepšení sociálního klimatu v třídních společenstvích a v podpoře otevřené komunikace a spolupráce mezi žáky i jejich třídními učiteli. Zároveň šlo o seznámení pedagogů s tímto typem poradenské komunitní aktivity. U praktikujících studentů, kteří byli rozděleni do tří kombinovaných týmů, se jednalo o posílení schopností a dovedností aktivní terénní týmové spolupráce mezi obory psychologie, sociální práce a pedagogiky. Dalším cílem bylo navýšit odborné

zkušenosti a dovednosti studentů v oblasti prevence a zmapovat možnosti budoucího uplatnění sociálního pracovníka v prostředí ZŠ v poradenské komunitní roli.

Supervizním garantem daseinsanalytických poradenských programů byl psycholog Karel Balcar, který napomáhal stanovit možnosti a jasné hranice poradenských programů v prostředí ZŠ. Supervizní setkání se členy týmu a vedoucí praxe probíhala pravidelně v intervalu 1x za měsíc po dobu 2 vyučovacích hodin v prostoru PVŠPS. Supervizor se dále v intervalu 1x za měsíc účastnil náslechu poradenských programů v jednotlivých třídách ZŠ, kde byly preventivní programy realizovány.

Před každým daseinsanalytickým poradenským programem se uskutečnil rozhovor s třídním učitelem. Cílem bylo zmapovat nejčerstvější události v třídním společenství a naladit se na aktuální situovanost dané skupiny z pohledu pedagoga. Současně šlo i o zachycení jeho osobní situovanosti a naladěnosti, která je při práci s dětskou skupinou velmi významná. V případě potřeby a projeveného osobního zájmu bylo možné nabídnout učiteli podporu formou reflektujícího sdílení či mu doporučit vhodné typy psychosociálních zařízení poskytujících kvalitní odbornou péči.

4.2.2 Pedagogické doprovázení studentů ve smyslu rozkrývání fakticity Dasein

Před zahájením každého daseinsanalytického poradenského programu nejprve proběhla třicetiminutová schůzka se studentským týmem. Studenti zde vzájemně sdíleli aktuální osobní naladění v podobě každodenních lidských radostí a starostí typu např. nervózního očekávání, nadšení, zamilovanosti, naštvanosti, únavy, stresu, nemoci atd. Reflektování osobního vyladění napomáhalo odkrývat kolegům v týmu možnosti a meze individuálního sebezpřesahu a sebeodstupu při práci s dětskou skupinou. Napomáhalo jim přiblížit se k jinakosti druhého člověka, v důsledku toho lépe pochopit případnou situační rozkolísanost jeho pracovního nastavení, reciročně ovlivňující fungování celého týmu.

Nejprve bylo potřeba přivést studenty k sobě samým, tedy aby začali osobní ladění vůbec vnímat, neboť nešlo o pouhý popis proměnlivé povrchní nálady. V dalším výchovném kroku pak šlo o to, aby naladěné porozumění dokázali prostřednictvím řeči otevřeně vyjádřit a kolegům v týmu přiblížit. Závěrečný krok pak spočíval v celkové podpoře studentů, aby svým osobitým tempem postupně trénovali odkládání aktuální vrženosti objevující se v podobě nejrůznějších typů emocionálních rozlad, únavy atd.

Vlastní vstup do světa dětské skupiny a třídního učitele by měl probíhat bez hodnotících přívěšků a předem vytvořených konstrukcí. V tomto smyslu jde o dlouhodobý trénink zaměřenosti na *bytí*, *spolupobyt*, *bytí ve světě*, zkrátka o schopnost a dovednost stát se dětem dobrými průvodci. Průvodci, kteří dokáží svou osobní autenticitou provázanou se zájmem a starostí o dění v třídním společenství ovlivňovat atmosféru ve skupině a podněcovat tak děti k otevřenosti a ochotě řešit vztahové problémy v duchu poctivé lidské starosti o sebe i o svět.

Díky pravidelné intervizi s třídními učiteli, která následovala ihned po programu, se studenti blíže seznámili s nároky a výzvami učitelské profese i s pracovní náplní výchovných poradců a metodiků prevence. Otevřela se jim tak zkušenost zakládající možnost širší podoby budoucí spolupráce se školou, ochotnou řešit konfliktní vztahy v dětských kolektivech formou poradenských aktivit na poli mezioborové spolupráce založené na vzájemném respektu a vstřícnosti.

Týmová intervize studentů vedená v duchu lidské vzájemnosti a podpory probíhala nejméně dvě hodiny po každém poradenském programu. Studenti nejprve reflektovali do svých deníků z praxe prožitou osobní zkušenost, v níž byli vedeni k tomu, aby se v prvním kroku pokusili zachytit proměny osobního ladění v souvislosti s časem a s děním v dětské skupině i v poradenském týmu, ve druhém kroku pak deskriptivně zachytit situační momenty prevence. Poté svou zkušenost sdíleli s ostatními, což týmu ve smyslu celku umožnilo nahlédnout do individuální jedinečnosti *Dasein*, zachycujícího v rámci intencionality partikulární části vyjevujících se fenoménů.

Dále pak studenti přijímali a poskytovali zpětnou vazbu všem členům týmu včetně vedoucí praxe, otevřeně reagovali na vzniklé klíčové, konfliktní či zátěžové situace a hledali jejich odkazovací souvislosti, významy, případná řešení. Na základě společné diskuse mapující často individuálně odlišná stanoviska jednotlivých členů si pak připravovali podklady pro výstupní zprávy z dílčích setkání. Ve vypracovávání výstupních zpráv se studenti střídali a vzájemně si texty připomínkovali. Výstupní zprávy, jejichž finální podobu jsem zajišťovala osobně, byly zasílány třídním učitelům a metodikům prevence dané školy.

V rámci týmové intervize studenti opakovaně věnovali pozornost následujícím tématům: reflexi osobní naladěnosti a tréninku schopnosti jejího uchopení prostřednictvím řeči; rozvoji introspekce včetně schopnosti sebeodstupu a sebezkušenosti vůči osobní situovanosti a naladěnosti; schopnosti koncentrace na dění v třídním společenství i v pracovním týmu; připuštění si osobní předpojatosti a stereotypů ovlivňujících individuální zkušenost; potřebě rozvíjet komunikační i vztahovou otevřenost spojenou s kultivovaným projevem, respektive nebát se v rámci zpětné vazby poskytovat a přijímat kritiku. Ke konci ročního trvání poradenských aktivit dokázali studenti sami navrhnout vhodnou strukturu poradenského programu odpovídající vyjevujícím se aktuálním fenoménům dětských společenství.

Ať už šlo např. o proměnlivost ladění dětské skupiny ovlivňující aktuální nastavení dětí a tudíž i o jejich případnou ochotu či neochotu k účasti na prevenci, dále pak o strach dětí ze smrti, či uzavřenost, propadlost veřejnému anonymu nebo o ztrátu důvěry vůči dospělým prolínající se s odmítáním pedagogické autority.

Studenti v rámci praxe pochopili, jak je těžké pracovat s dětskou skupinou, která vykazuje vůči autoritám odmítavý postoj, ať už např. ve formě agresivních slovních či fyzických útoků, provokativního chování, naschválů, pomluv. Uvědomili si náročnost a odpovědnost postupů při šetření dívčí i chlapecké šikany, byť jen v jejích počátečních stádiích, které proto, aby mohly být úspěšné, musí rezonovat s celkem života třídního i školního společenství, respektive musí reflektovat individuální historii a osobnost žáků včetně dynamiky třídní skupiny, s čímž je spojeno výrazná osobní angažovanost třídního učitele, závislá na podpořující otevřenosti školy jako celku.²⁶⁸

²⁶⁸ Srov. Kolář, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011.

4.2.3 Daseinsanalytické poradenské programy a jejich základní komponenty

Vlastní tělo daseinsanalytických poradenských programů se skládá ze dvou částí. První, základní část je vystavěna na vlastnostech osobnosti poradců, vycházejících z myšlenkového rozvrhu fenomenologie a daseinsanalýzy. Interaktivně pojatá herní setkávání kombinovaná s rozhovory a diskusemi, v nichž jsou v duchu respektujícího partnerství otevřeně reflektována vyjevující se témata a přítomné problémy daného třídního společenství, utváří druhou část.

K nárokům na kvalitu osobnosti daseinsanalytických poradců působících v prostředí základní školy lze poznamenat následující: Vhodnými kandidáty se ukazují být ti lidé, kteří jsou orientováni na člověka a na jeho místo ve světě, vykazují zájem a ochotu pro práci s dětmi a pro týmovou spolupráci, jsou ve svém projevu přirození, trpěliví, otevření, laskaví, ochotní naslouchat druhým.

Jsou to lidé, kteří disponují charakterovými vlastnostmi typu citlivost, odpovědnost, poctivost, vstřícnost, mají smysl pro humor, smysl pro spravedlnost, jsou osobnostně stabilizovaní a mají přiměřenou míru sebedůvěry.

Ladění dětské skupiny vždy úzce souvisí s laděním poradenského týmu. V průběhu vlastního setkání dochází k jejich vzájemnému prolínání a ovlivňování. V tvůrčích možnostech dobře fungujícího poradenského týmu je přenastavení dětí z neklidného, agresivního či hyperaktivního ladění do stavu uvolněnosti či usebrání. Prostřednictvím dění vyplývajícího ze vstřícně nastavených autenticky se projevujících osobností lektorů a vhodné čínorodé herní aktivity zaměřené na cítění, myšlení a řeč skupiny, vždy nějak vztahované ke světu školy a ke světu obecně, lze dosáhnout při dlouhodobém působení významných vztahových změn.

Osobnostní stabilita poradců je důležitá proto, aby za různých situačních podmínek dokázali zvládat nápory dětské nevyrovnanosti a převládajícího černobílého vidění světa, které se u dětí přirozeně vyskytuje. Stabilita poradce se spontánně vyjevuje zejména v momentech, kdy se mu některý významný krok v rámci preventivního působení nezdaří a on je tuto skutečnost schopen před dětmi přijatelným způsobem reflektovat. Děti jsou na podobné momenty dosti vnímavé. Pravdivost, upřímnost, případnou omluvu vyjádřenou ze strany autority velmi oceňují.

Poradci při dialogické práci s dětskou skupinou, vedenou formou rozhovoru či diskuse, setrvávají u sdílených témat a věcí, které žáci sami spontánně přinášejí. Poradci dětem naslouchají, projevují zájem o jejich situovanost, rozkrývají škály možností, které žákům prozatím zůstávají zahaleny. Na dětech samých leží rozhodnutí, jak a čím se nechají oslovit. Poradci nabízejí dětem i osobní pozitivní životní zkušenosti coby příklady možných alternativ jednání. Nemoralizují a nehodnotí. Pouze poukazují na vyjevující se skutečnosti v rámci preventivních aktivit a společně s dětmi je reflektují a zasazují do smysluplných kontextů.

Autenticita poradce je při práci s dětmi velmi důležitá. Znamená, že člověk je v souladu se sebou samým a své situační nastavení nepředstírá. Trénink sebeodstupu mu postupem času napomůže nalézt osobní rovnováhu v míře, jak být u sebe a přitom i s druhými. V míře priorit věcí žádajících si celého člověka. V míře oddanosti momentu společného setkání překračujícího horizont já.

Poradce nezneužívá mocenského postavení, naopak se jej z velké části ve prospěch věci a svobodného dětského projevu vzdává. Je v trvalém kontaktu s kolegy, s dětmi i s cíli setkání. Pokud ne, měl by být schopen včas požádat tým o pomoc, dle potřeby i před dětmi, což lze využít k zcitlivování dětí vůči křehkostem a nedokonalostem dospělých.

Odpovědnost poradce vyjadřuje nejen schopnost člověka přiměřeně odpovídat na vyjevující se skupinové fenomény přirozenou řečí bez balastu umělých teoretických konstruktů a technik. Ale zároveň jde i o odpovědnost za průběh skupinového dění a za jeho účinky na individuální prožívání dětí. Poradci pracují s dětskou skupinou v kotvě přítomnosti „tady a teď“, případně se vztahují ke skupinovému dění, jež se ve třídě odehrálo od posledního společného preventivního setkání.

Otevřenost poradce je založena na vztahu k verbálním, neverbálním signálům a podnětům přicházejícím od jednotlivců i od celku třídního společenství, třídního učitele, metodika prevence, výchovného poradce, od vedení školy, rodičů, jakož i od celého lektorského týmu. Spontánní autentická otevřenost umožňuje poradci doprovázet děti na cestě k jejich vlastní otevřenosti. Zásadní je, podporovat děti na cestě v tematizování problémů skrze tázající se myšlení a vzájemné sdílení.

Připravenost poradce zvládat v průběhu poradenského procesu zátěžové situace je spojena s určitou odvahou nechat na sebe působit proměnlivou skupinovou atmosféru, vztahovou dynamiku i specifický jazyk třídního společenství. Jde o to být připraven na situační nahodilosti a nebát se do nich vstupovat.

Osobnostní stabilita, přirozená autorita, autenticita, respekt k jinakosti druhého, odpovědnost vůči celku skupiny i vůči stanoveným cílům náleží k hlavním devizám, potřebným pro práci s dětskou skupinou. S trvalým vědomím, že učitele, rodiče, školu ani společnost a svět nelze od dětí oddělovat. Přesah a vztah k celku je třeba mít nejen vždy na zřeteli, ale je třeba jej u studentů systematicky kultivovat. K tomuto holistickému přístupu lze však člověka vychovávat jen postupně, není možné předat mu jej v podobě čistě teoretických vědomostí. Provázanost s časem, osobním zráním, získanou a často i bolestnou zkušeností, schopností kritické sebereflexe a supervizní podporou je zřejmá. Praxe, poskytující odborné vedení a lidskou spoluúčast na věci samé je takovouto možností.

4.2.4 Příklad z daseinsanalytické poradenské praxe

Třídní učitelka žáků 7. A, na škole působící jako metodička prevence, se na mne v březnu 2012 obrátila s žádostí o pomoc. Její třída měla velké problémy s chováním, mezi dětmi panovala nesnášenlivost, netolerance, žáci nedokázali fungovat jako demokratické společenství a většině učitelů na škole dělali naschvály, odmítali dodržovat školní řád a z něj vyplývající pravidla. V každodenním životě třídy se výše zmíněné fenomény vyjevovaly například tak, že během vyučování některé děti učitelům nadávaly, bez dovolení odcházely z učebny, rušily výklady drzým pokřikováním, sprostým vtípkováním či zpíváním. Ostatní žáci se k nim přidávali ve smyslu pasivně agresivní účasti, tedy pozorováním a bavením se na účet pedagogů. Žáci svým celkovým chováním signalizovali velké znechucení vůči autoritám, škole, výuce. Atmosféra ve skupině byla dle hodnocení třídní učitelky velmi vypjatá, konkurenční, nepřátelská.

Třídní učitelka působila značně vyčerpaně, téměř před zhroucením. Z její strany nepomáhaly vůči žákům žádné domluvy ani tresty, pokusy o vedení dialogu s dětmi i s jejich rodiči selhávaly.

Přesto se neustále pokoušela o proměnu stávající krizové situace, tematizovala výchovné problémy žáků během třídnických hodin, iniciovala schůzky s rodiči, docházela na supervize do Pedagogicko psychologické poradny. Obdivuhodné bylo, že v sobě našla ještě dost sil, aby žáky bránila před kritikou ostatních učitelů, ventilujících vůči její třídě narůstající naštvaní a bezmoc.

Po dohodě s třídní učitelkou jsem společně se studenty navštívila výuku angličtiny, kterou ve své třídě vyučovala, abychom získali o dětech a o jejich chování konkrétnější představu. Třídní učitelka vedla výuku velmi zajímavě, žáci na ni většinou vstřícně reagovali a spolupracovali. Poukázala jsem tehdy na určitý rozpor mezi naším očekáváním vycházejícím z původně poskytnutých informací a výsledným chováním dětí během výuky. Třídní učitelka se jen smutně pousmála a odpověděla, že děti někdy fungují nečekaně dobře a že k ní se chovají z celého pedagogického sboru asi nejlépe.

Vnímala jsem tíži téměř existenciální únavy, která mladou učitelku prostupovala. Neodpustila jsem si proto ocenit její dosavadní statečné osobní nasazení, nevšední autenticitu, zájem o děti, schopnost vzdorovat velkému tlaku a to ať už ze strany pedagogů, rodičů nebo žáků. Třídní učitelka zareagovala dojetím. Opět jsem si v tu chvíli uvědomila, jak málo ocenění a z něj vyplývající podpory učitelé v každodenním životě dostávají a jak ve školách stále chybí týmová i individuální supervize, která by tuto službu mohla poskytovat.

4.2.5 Daseinsanalytický poradenský proces v 8. A

Metodička prevence formulovala zakázku ze strany vedení školy v následující podobě: uskutečnit ve třídě 8. A daseinsanalytický poradenský program, který bude pracovat s psychickou šikanou 1. - 2. stupně, zlepšit vypjatou atmosféru v devatenáctičlenném třídním společenství, napomůže proměnit chování žáků vůči pedagogům, i vůči sobě navzájem.

Třídní učitelka uvedla problémy s chováním u těchto dětí:

Chlapec B., jehož rodiče byli rozvedeni a otec o syna neprojevoval žádný zájem, negoval vše, co se týkalo výuky kromě tělocviku. Chlapec B., všestranně nadaný sportovec, byl propuštěn z několika sportovních oddílů, z důvodů překračování hranic slušného chování, neschopnosti respektovat trenéry a dodržovat stanovená pravidla.

Svým provokativním a drzým chováním ve škole namířeným proti učitelům strhával i ostatní spolužáky. Na stupňující se pedagogické postihy nereagoval B., změnou chování, ale prohloubením nezájmu o výuku, záškoláctvím a stupňováním provokací.

Také chlapec J. permanentně překračoval hranice stanovené školním řádem. Pocházel z úplné rodiny, která preferovala liberální výchovný styl. Chlapec J. opakovaně sprostě nadával učitelům během vyučování, odmítal plnit zadané úkoly, odcházel ze třídy v průběhu výuky kdykoliv se mu zachtělo, bavil se posměšným pokřikováním namířeným vůči spolužákům i pedagogům. Ve třídě působil v roli osamělého solitéra, který ostatní žáky svými výstřednostmi bavil.

U dívky M. se vyskytovaly problémy se záškoláctvím a kouřením, rodinná situace byla velmi složitá. Z důvodu vysokého počtu neomluvených hodin hrozila dívce M. snížená známka z chování. Dívka byla podezřelá z několika krádeží ve třídě, které jí však nikdy nebyly prokázány. Chlapci vůči dívce M. projevovali nedůvěru, občas ji nadávali a shazovali ji. Dívka na jejich projevy ostrakizace reagovala úzkostným stažením, mlčením, nedokázala se vůči němu vymezit. Oporou jí bylo přátelství s dívkou P., s níž se znala již od druhého stupně základní školy.

Chlapci A. zemřel v sedmé třídě náhle otec. Rodina se potýkala se složitou finanční situací. Chlapec A. dosahoval podprůměrných školních výsledků, kvůli kterým se mu spolužáci často posmívali. Chlapec byl posmutnělý, uzavřený, osamělý, vykazoval známky nízké sebedůvěry, ve třídě komunikoval pouze s několika vůči němu vstřícněji nastavenými žáky. Většinou skupiny byl však přehlížen a ostrakizován, nejčastěji chlapcem B.

Chlapci K. maminka zemřela před několika lety, často si během programů stěžoval na nudu a nesmyslnost života, škola jej nebavila a přijímal ji jako nutné zlo. Měl výrazné problémy s chováním, nedokázal respektovat autority, školní řád.

Vývoj daseinsanalytického skupinového poradenství v 8. A je možné rozdělit na několik čtyřměsíčních etap. První etapa probíhala od května (žáci končili sedmý ročník) do října (žáci postoupili do osmého ročníku) roku 2012. Toto období bylo časem vzájemného seznamování a utváření důvěry mezi lektory, dětmi a třídní učitelkou, která se účastnila každého preventivního setkání. Zpočátku se žáci chovali vůči poradenskému týmu zdrženlivě a s odstupem. Spontánně hovořili pouze minimálně a o obecných neosobních tématech.

Výjimku tvořily pohybové herní aktivity, které děti rychle vtahovaly do dění. Během herních situací se opakovaně ukazovala celková rozdrobenost třídního kolektivu, přetrvávající konfliktnost, zvyšující se napětí. Žáci uvedené situace komentovali v tom smyslu, že cokoliv dělat ve třídě společně nemá vůbec žádný smysl, protože nejsou schopni se mezi sebou domluvit. Poradenský tým vedl děti k propojení aktuálních herních prožitků s následným zamyšlením se nad tím, co by se ve třídě mohlo a mělo změnit, aby se zde cítily lépe a také, co by pro změnu situace mohl udělat každý jednotlivec. Důležité bylo vytvořit prostor, v němž by zazněly hlasy všech přítomných žáků, a kde by byla respektována jedinečnost každého z nich. Zároveň bylo třeba ze strany poradců otevřít děti k přijetí komunitních pravidel, založených na vzájemném respektu, otevřené komunikaci a odmítnutí šikany viz Kolářův komunitní model péče.

Druhá etapa daseinsanalytického poradenství probíhala od listopadu 2012 do února 2013. V tomto období jsme podrobněji mapovali skupinové vztahy. Žáci postupně začali vůči čtyřčlennému poradenskému týmu, který se spolu s nimi účastnil veškerých herních i diskusních aktivit, projevovat narůstající zvědavost a zájem. Děti byly poradci podporovány v tom, aby do diskusí přinášely vlastní názory a postřehy, pokládaly otevřené dotazy, vyjadřovaly osobní stanoviska k situaci ve škole i ve třídě a aby komentovaly průběh prevencí. Pozvolna tak děti otvíraly osobní témata, která byla často naplněna kritikou vůči škole, nezájmem o vzdělání, naštváním na pedagogické i rodičovské autority, otráveností spojenou s nepohodou ve třídě.

Řeč dětí vyjevovala jejich naladění a poukazovala k možnosti změny. Práce poradců spočívala v postupném odkrývání sítě motivačních vodítek jednotlivců, vyslovujících nespokojenost se vztahy v třídním kolektivu. Děti byly oceňovány za otevřenost, projevený zájem o skupinové dění i za ochotu naslouchat v diskusi spolužákům. Zvláštní ocenění náleželo žákům, kteří byli v kolektivu původně ostrakizováni a dokázali o této své zkušenosti promluvit. Poradci je v tomto otevření se doprovázeli a poukazovali přitom na význam řeči, jež napomáhá člověku vyjasnit nejen vztah k sobě samému, ale i k druhým lidem. Lidské roz-umění individuálním možnostem bytí, tomu kým člověk je, kam směřuje, kde leží hranice jeho trpělivosti, co vše je ochoten od sebe i od druhých snášet a co už nikoliv je pro život klíčové.

Spolupráce třídy s poradci se postupně zlepšovala, což se projevilo například tím, že děti spontánně otvíraly diskuse, aktivně se zapojovaly do her, zůstávaly sedět v komunitním kruhu i přesto, že zvonek již ohlásil konec vyučování. Poradci

prostřednictvím her a diskusí vedli žáky k zamýšlení se nad možnými rozdílnými způsoby vztahování se člověka k sobě samému i k druhým lidem a nad důsledky různých modů chování. Pomáhali přitom dětem zasazovat jejich vyjádřenou zkušenost do kontextu života třídního společenství a do celku života školy. Poradci zároveň laskavým způsobem poukazovali na případné rozpory v dětských sděleních, jež zachytili v průběhu herních aktivit, což napomáhalo dětem podívat se na své chování z jiných úhlů pohledu, než byly zvyklé.

Na místě je třeba uvést skutečnost, že třídní učitelka od ledna 2012 reflektovala proměnu chování většiny dětí. Učitelé si na žáky přestali stěžovat, výjimkou byla paní učitelka K. Šikana ve třídě zmizela. Pololetní vysvědčení v 8. A, se oproti předcházejícím obdobím obešla bez snížených známek z chování. Kolektiv fungoval výrazně lépe, třídní učitelka sdělila, že ve třídě má mnohem více dětí, na něž se může spolehnout, a které jsou ochotné jí pomoci. Děti však stále nedokázaly v rámci třídy spolupracovat mimo stabilně vytvořené podskupiny, u tří dětí přetrvávaly problémy se záškoláctvím.

Třetí etapa daseinsanalytického poradenského procesu byla náročným obdobím vymezeným měsíci březen až červen 2013. Toto období lze nazvat časem ztráty důvěry a skupinového odporu vůči poradenskému týmu. Důvodem byla neúspěšná snaha poradců pozvat na preventivní setkání paní učitelku K., s níž třída permanentně setrvala v konfliktním nastavení. Od prosince byla ve třídě připravována půda pro mediaci, ale pokus se nezdařil.

Paní učitelka K. byla pozvána na preventivní setkání v roli hosta a naslouchajícího pozorovatele, s čímž původně souhlasila. V průběhu prevence, kdy jeden z žáků začal hovořit, jej však paní učitelka K. rázně přerušila a v patnáctiminutovém projevu ostře zkritizovala chování celé třídy, s tím že ona sama doposud žádné významné změny v chování dětí nezaznamenala. Děti byly zaražené, včetně přítomné třídní učitelky. Dialog se navázat nepodařilo. Po setkání mi paní učitelka K. na chodbě sdělila, že vůbec nechápe, proč si s dětmi povídáme, k čemu to vede a že v tom nevidí šanci cokoliv změnit. Následující setkání projevovaly děti zlost nejen na paní učitelku K., ale i na celý poradenský tým, a sice tím, že odmítaly prevenci. Ztráta důvěry, odtažení a narůstající odpor žáků byly evidentní. Žáci však kritiku spontánně nevyslovili. Nevyslovené signály odmítání a zloby bylo proto nutné přivést k řeči. Poradenský tým otevřel diskusi, umožňující opět vzájemné sblížení s dětmi a tedy i nový vztahový počátek.

Květen a červen 2013 se tak staly časem znovuzískávání důvěry žáků skrze prohlubující se otevřenost. Napomohl k tomu i týdenní pobyt na škole v přírodě, kterého se daseinsanalytický poradenský tým spolu s dětmi a třídní učitelkou zúčastnil. Během volnočasových aktivit připravovali poradci dětem herní program zaměřený především na rozvoj spolupráce mimo již tradičně utvořené skupiny a dále pak na osobní reflexi vynořujících se myšlenek, pocitů, nálad, fantazií. Důležité bylo jejich vzájemné verbální sdílení, při němž se děti mohly k sobě navzájem přiblížit a zároveň se tím i otevřít cestě k respektu lidské jedinečnosti. Sdílené naladění, porozumění a řeč tvořily alfu a omegu daseinsanalytických poradenských programů.

Existenciál konečnosti Dasein v 8. A

V průběhu poradenských programů jsme se s dětmi opakovaně dotkli existenciálu smrtelnosti v souvislosti s životní situovaností tří chlapců z daného společenství.

Chlapci A. rok před naším vstupem do třídního společenství zemřel tatínek. Chlapec byl před poradenskou intervencí skupinou ostrakizován, děti jej ignorovaly, občas ho shazovaly. Na prvních setkáních často chyběl, pokud byl přítomen, držel se stranou dění, nemluvil, minimálně s ostatními spolupracoval. Působil značně nejistě, převládala u něj smutná nálada, nedůvěra, nezájem o skupinové dění.

Poradci jej v rámci doprovázení oceňovali za projev každé drobné neverbální aktivity či vyjádřeného slova. Chlapec se opakovaně krátce zmínil o smrti otce, vždy se slzami v očích. Třída na jeho projevy reagovala zpočátku udiveně a drsně, postupně za podpůrné stimulace poradců, citlivěji, a s porozuměním. Koncem osmé třídy již A. spolupráci s dětmi neodmítal, zejména v případě projeveného zájmu ze strany spolužáků se k nim rád přidával, sám však aktivitu směrem k druhým ve smyslu kooperace nerozvíjel. Chování chlapce A. signalizovalo určité zastavení, ochromení, zpomalení životního pohybu, na jehož plynutí bylo třeba pracovat spíše individuálně. Matce byly z toho důvodu předány kontakty na individuální terapeutky, které však dle sdělení třídní učitelky nevyužila.

Chlapci K., kterému zemřela maminka před několika lety, si často stěžoval na nudu a nesmyslnost života, škola jej nebavila a přijímal ji jako nutné zlo. Odmítal i aktivní účast na poradenských programech, signalizoval otrávenost a nezájem. Zpočátku se diskusí vůbec neúčastnil a charakterizoval je jako pouhé nesmyslné povídání si o ničem.

Situace se postupně změnila na konci osmé třídy, kdy se začal do poradenského dění aktivněji zapojovat. Vyjadřoval osobní názory na situaci ve třídě a na podobu jejího vztahu vůči pedagogům. Postupně se stal mluvčím třídy otevírajícím témata diskusí s poradci. Otevřeně hovořil o problémech, které se ve třídě objevovaly.

Chlapec K. velmi kritizoval chování učitelky K., která byla dle jeho slov neupřímná, při výuce často křičela, nadávala, děti ponižovala, někdy i fyzicky napadala. Byl to právě on, kdo dokázal poradcům otevřeně sdělit své naštvaní za to, že přivedli učitelku K. do třídy, a pokusili se proměnit trvalé konfliktní nastavení mezi ní a dětmi. Byl to také on, kdo při posledním setkání poradcům poděkoval za upřímnost, důvěru a zájem, který o jejich třídní společenství projevovali. Chlapec K. se v průběhu osmého ročníku stal jednou z největších opor třídní učitelky, k níž si vytvořil hluboký vztah. Dodnes za ní příležitostně dochází a informuje ji o svých úspěších i trápeních.

Chlapec L. měl v průběhu konání preventivních aktivit otce již dlouhodobě v terminálním stádiu onkologického onemocnění. L. byl uzavřený, s nikým ve třídě nekomunikoval. Od začátku poradenských setkání projevoval L. vůči spolužákům značnou nedůvěru a pohrdání. Přestože patřil mezi ostrakizované jedince, otevřeně kritizoval provokativní chování spolužáků vůči učitelům, jehož smysl nechápal. Děti na jeho dotazy, proč se tak hloupě chovají, reagovaly pouze smíchem. L. mne opakovaně bezprostředně po poradenských programech požádal o rozhovor, v němž naznačil osobní tenzi spojenou s problematickým vztahem k otci, který však nechtěl blíže specifikovat.

Třídní učitelka na základě mého upozornění iniciovala rozhovor s matkou, která uvedla, že se k ní a synovi manžel choval vždy hrubě a v důsledku nemoci se situace zhoršila. Třídní učitelka podpořila přetíženou matku, pečující o umírajícího manžela v domácím prostředí, k častějšímu rozhovoru se synem. Nabídla matce psychologické kontakty včetně služeb osobní asistence, které rodina využila jednorázově. Chlapci L. třídní učitelka navrhla možnost, aby si s ní přišel v případě potřeby popovídat, čehož chlapec využíval od té doby pravidelně zhruba 2x týdně. Opět se zde jasně ukázalo, jakým významným zdrojem podpory může být dětem třídní učitel. Chlapec L. se v průběhu poradenských programů postupně uvolnil a příležitostně projevoval aktivitu. Občas obecně tematizoval otázky agrese, odpuštění a viny. I on dodnes pravidelně navštěvuje třídní učitelku, ke které si vytvořil silný vztah. Tři roky po smrti otce je schopen hovořit o jeho agresivitě a tyranii, i o svém nenávistném vztahu k němu.

Výsledky z preventivního působení ve třídě 8. A

Šikana byla zastavena a její dozvuky zmizely po půl roce trvání daseinsanalytického poradenského programu. Konfrontační nastavení dětských podskupin vůči sobě navzájem bylo eliminováno po 8 měsících trvání prevence. Rodičům tří žáků byla doporučena psychologická vyšetření, která u jejich dětí prokázala poruchy chování a ADHD. Těmto žákům byla navržena účast na docházkových skupinách v denních psychoterapeutických stacionářích a kontakty na odborná zařízení byly předány třídní učitelce. Rodiče dalších dvou dětí projeví zájem o kontakty na rodinné terapeutky.

Chlapec B., který svým provokativním a drzým chováním ve škole namířeným proti učitelům strhával ostatní spolužáky, zůstal v tomto svém projevu osamocen a přestal jej iniciovat. Obdobně tomu bylo i v případě ostrakizace v třídním společenství. Během poradenských aktivit se do dění zapojoval zřídka. Navýšily se u něj počty neomluvených absencí, objevily se problémy s užíváním alkoholu a marihuany. Opakované konzultace třídní učitelky s matkou ohledně důslednější výchovy a pevněji stanovených hranic nepomáhaly. Otec se na výchově syna odmítal podílet, matka synovu výchovu nezvládala. Matce bylo doporučeno psychologické vyšetření syna v PPP a předány kontakty na Středisko výchovné péče. V rámci poradenských programů se s chlapcem bližší kontakt bohužel nepodařilo navázat.

Ostrakizovaný chlapec A. se do dění ve třídě začal aktivněji zapojovat, i když spíše jen na vyzvání třídní učitelky, poradců nebo spolužáků a byl třídou kladněji přijímán. Četnost omluvených absencí se snížila na polovinu.

Ostrakizovaná dívka M. se v průběhu daseinsanalytických poradenských programů postupně uvolnila z úzkostného stažení, na případné invectivy ze strany spolužáků reagovala trefnými odpověďmi, jež signalizovaly vyšší míru osobní jistoty a sebedůvěry. Ostrakizaci zhodnotila jako nepříjemnou etapu svého života, kterou by už znovu nechtěla zažít. M. častěji vyjadřovala v průběhu diskusí osobní názory, intenzivněji komunikovala se spolužáky a vstřícněji se chovala k třídní učitelce.

5 Závěr

Předloženou studii autorka představuje možnosti uplatnění daseinsanalytického poradenství v pedagogické praxi. Doprovázení dětí na cestě *Dasein* k probouzející se starosti, péči o sebe i o svět je jeho hlavním krédem. Daseinsanalytické poradenské programy, dle jejího názoru, nabízejí podporu pedagogům a jejich žákům v momentech krize, kdy už vyčerpání, deziluze, či např. neodhalený syndrom vyhoření zabraňují učitelům vykonávat zvolenou profesi v duchu původně preferovaných humanitních ideálů.

Daseinsanalytické poradenské programy jsou založené na herních aktivitách spojených s následnou reflexí skupinového dění, přičemž zachycují vždy jedinečnou atmosféru třídního společenství, jeho naladěnost, způsoby komunikace mezi dětmi, kvalitu vzájemných vztahů, podobu vztahů jednotlivců vůči sobě samým, vůči třídnímu učiteli i ostatním pedagogům. Při jejich aplikaci jsou zásadní otevřené, autentické, důvěru probouzející způsoby vztahování se zúčastněných poradců k dětem, třídnímu učiteli, škole, rodičům, čímž otevírají nové možnosti interdisciplinární spolupráce.

Praxe poukazuje na skutečnost, že kvalitní osobnost třídního učitele bývá často klíčem odemykajícím otevřenost dítěte vůči přicházejícímu možnému novému. Třídní učitel je prostředníkem mezi nároky školního vzdělávacího systému, v praxi leckdy opomíjenému výchovnou složku oproti vzdělávací, a mezi požadavky moderního technického světa i světa rodičů. Třídní učitel je tím, kdo v optimálním případě každodenně s dětmi různou měrou sdílí či nesdílí přirozený svět, kdo dětem napomáhá individuálně k němu přistupovat, vztahovat se a podílet na řešení problémů ve společném bytí s druhými.

Několikaleté setkávání se s profesní náročností pedagogiky v oblasti různých typů komunikačních a psychosociálních problémů žáků, třídních společenství i učitelů a při vědomí přetrvávající významné pedagogické odpovědnosti za formování občanských hodnot a kultivace sociálních vztahů nejmladší generace, autorku vede k následujícím závěrům:

Adepti učitelské profese si zaslouží rozvinutější vysokoškolskou přípravu, která by jim napomohla lépe zvládat osobní, individuální a skupinové krize dětí, s nimiž se v praxi velmi často setkávají. Pedagogická praxe s vysokými nároky na permanentní sebevzdělávání a nepřímo i na osobnostní zralost učitelů, kterou ale na rozdíl od

ostatních pomáhajících profesí doposud prakticky ve vysokoškolské přípravě ani v rámci celoživotního vzdělávání celostněji nepodchytila a nepodpořila, autorku přivádí k otázce po maximě udržování vzdělávací i výchovné jednoty pedagogického působení, tedy k samé podstatě *filosofie výchovy*.

Cesta k proměně, k naplnění filosofie výchovy v současné každodenní pedagogické praxi je dle autorky vázána na osobní zkušenosti nastupující generace učitelů s tímto jedinečným, avšak opomíjeným principem. Jestliže by měli budoucí pedagogové možnost prožít sami během studia předměty typu „studijní komunita“ nebo „psychosociální sebezkušenostní výcvik“, bylo by pro ně zcela přirozené v tomto duchu s dětmi nadále pracovat, jak ukazují zkušenosti z Pražské vysoké školy psychosociálních studií. Mohly by významným způsobem přispět k dosažení zralejšího a autentičtějšího osobnostního vybavení nastupující generace učitelů.

Respektující postoj k dítěti na jeho cestě lidství, vytváření přirozeného pole naslouchajícího spolusdílení a přirozené autority, otevřenost nové zkušenosti, laskavost, trpělivost, sebekritičnost, smysl pro humor, hravost a spontaneita včetně schopnosti improvizovat by měly náležet k základní osobnostní výbavě každého učitele. Podobně jako moudrost, zralost, vzdělanost a nadhled. Právě ony jsou nezpochybnitelnými atributy pedagogického lidství, které sjednocené v osobnosti učitele mohou přirozeným způsobem žáky inspirovat k rozvinutí zájmu o postupné autentické odpovědné naplňování smyslu *pobyту*, tedy ke světu a k *bytí* transcendující existenci. Inspirující lidství má moc otrást neproblematizovaným postojem dítěte ponořeným příliš hluboko v uzavřeném fantazijním světě, nevyslovené bolesti, stresu, nezájmu o žité a o povinné či v nepohodě vztahově selhávajícího třídního či rodinného společenství.

Je-li vztahová krize převládajícím modelem spolubyetí určujícím charakteristiku dnešní doby, modelem negativně se promítajícím do světa rodiny i školy, pak je třeba z ní hledat a najít cestu vedoucí k proměně.²⁶⁹ Laskavé tematizování smyslu *pobyту* u jedinečné lidské bytosti, jež tvoří léčebnou stezku daseinsanalytické psychoterapie, tu implicitně skrytou, jindy explicitně vyjádřenou, se právě zde prolíná s vynořující se otázkou: Jaký smysl by mohla přinést dětem v prostředí základních škol, jejich učitelům a rodičům nabídka prevence či přímé léčby šikany formou daseinsanalytických poradenských

²⁶⁹ Srov. Jedlička, R. a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015.

programů doplněná o možnost účasti dětí, ať už obětí či agresorů, v daseinsanalytických psychoterapeutických skupinách? Jaký smysl by pro zkušené pedagogy dlouhodobě působící v praxi i pro studenty pedagogiky a dalších společenských vědních oborů mohl mít komplexní systém vzdělávání v oblasti šikany při projektovaném *Daseinsanalytickém centru prevence a léčby šikany*?

Dle autorky disertační práce spočívá odpověď na položené otázky v možnostech zkušenosti, která sama nejlépe přinese odpovědi, pokud bude možné ji v širším měřítku a ve spolupráci s Pedf UK zrealizovat. Výše jmenované komponenty daseinsanalytické podpůrné péče jsou zakotveny v postupném lidském rozkrývání vynořujících se souvislostí celku světa. Vyjevující se pravdy o možných jedinečných lidských způsobech vztahování se ke světu a o jejich důsledcích pro život jednotlivce i společnosti v odkazovacích souvislostech péče o duši, hry a rozhovoru, tedy zdrojů podněcujících naladěnost lidské bytosti na nepředmětné bytí, jež tvoří přístupovou cestu k pochopení toho, co je v lidském životě podstatné.

Prakticky vyjádřeno, k podpoře vzdělávání a rozvíjení osobnosti budoucích pedagogů je vhodné zvážit a ověřit přínosnost zařazení psychosociálního výcviku a modelu komunitní výuky do systému vzdělávání budoucích učitelů. Výcviku, který by pedagogům napomohl v osobnostně-sociálním rozvoji a lidském zrání a komunitní výuky, jež by přirozeným způsobem formovala studenty pedagogiky k větší autenticitě a otevřenosti, připravujíc tak úrodnou půdu jejich sebevýchově i procesu výchovy, který budou uplatňovat na žácích.

Navrhovaný příspěvek k teoretickému i zážitkovému vzdělávání a výchově studentů pedagogických oborů by mohl mít podobu výběrových přednášek a seminářů. Mohl by se stát inspirativním východiskem cesty vedoucí k hlubšímu lidskému poznání sebe sama, cesty, zakládající lidskou pokoru a velkodušnost. Nejde pouze o oslovení studentů otevřených fenomenologickému či daseinsanalytickému způsobu myšlení, či studentů motivovaných ke studiu filosofie výchovy, ale i těch, kteří již pochopili, že schopnost vztahu k sobě, činí člověka člověkem.

6 Seznam literatury

ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. Přel. Antonín KŘÍŽ. Praha: Petr Rezek, 2013. ISBN 978-80-86207-35-3.

BENYOVSZKY, L., NOVOTNY, J. a PĚTOVÁ, M. *Tři studie k problému naladění*. Praha: TOGGA. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií, 2014. 22. svazek edice Scholia. ISBN 978-80-7476-077-8 (TOGGA).

BOSS, M. *Nárys medicíny a psychologie. Vybrané kapitoly*. Přel. Oldřich ČÁLEK. Bratislava: Předmanželská a manželská poradna, 1985.

CONDRAU, G. *Sigmund Freud a Martin Heidegger. Daseinsanalytická teorie neuróz a psychoterapie*. Přel. Oldřich ČÁLEK. Praha: Triton, 1998. 80-85875-74-8.

ČÁLEK, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-539-6.

ČÁLEK, O. Daseinsanalytická skupinová a komunitní terapie. In: J. RŮŽIČKA. *Komunitní a skupinová psychoterapie v české perspektivě*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7367-467-4.

FINK, E. *Hra jako symbol světa*. Přel. M. PETŘÍČEK. Praha: Český spisovatel, 1993. ISBN 80-202-0410-5.

FINK, E. *Natur, Freiheit, Welt*. Würzburg, 1992. ISBN -13: 978-3884796740.

FINK, E. *Existenz und Coexistenz*. Würzburg, 1987. ISBN 3-88479-305-5.

FISCHER, S. a ŠKODA, J. *Sociální patologie. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.

GADAMER, H. G. *Pravda a metoda I. Nárys filosofické hermeneutiky*. Přel. D. MÍK. Praha: Triáda, 2010. ISBN 978-80-87256-04-6.

HAVLÍK, R. a KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 3.vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.

HAVLÍNOVÁ, M. a KOLÁŘ, M. Is the social climate more secure in the Health Promoting Schools? Paper session. Conference Book, p. 140. *European Conference on Health and Education in Partnership*. Sept 25-27, 2002, Egmond aan Zee, NL.

HAVLÍNOVÁ, M. a KOLÁŘ, M. *Sociální klima v prostředí základních škol ČR*. Praha: MŠMT ČR, 2001. (Úplná studie k nahlédnutí na odboru mládeže MŠMT).

HAWKINS, P. a SHOHET, R. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9.

HEIDEGGER, M. *Gesamtausgabe. II. Abteilung: Vorlesung 1923-1944*. Band 55. Heraklit. Frankfurt a. Main: Vittorio Klostermann, 1979.

HEIDEGGER, M. *Gesamtausgabe. II. Abteilung: Vorlesungen 1923-1944*. Band 54. Parmenides. Frankfurt a. Main: Vittorio Klostermann, 1982.

HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Přeložili Ivan CHVATÍK at al. Dotisk. 2., opr. vyd. Praha: Oikoymenh, 2008. ISBN 978-80-7298-048-2.

HEIDEGGER, M. *Věda, technika a zamyšlení*. Přel. MICHÁLEK, J. KRUŽÍKOVÁ a J. CHVATÍK. Praha: Oikoymenh, 2004. ISBN 80-7298-083.

HEIDEGGER, M. *Co znamená myslet?* Praha: Oikoymenh, 2014. ISBN 978-80-7298-494-7.

HEIDEGGER, M. Řeč. In: HEIDEGGER, M. *Básnický bydlí člověk*. Přel. Ivan CHVATÍK. 2., opr. vyd. Praha: Oikoymenh, 2005. ISBN 80-7298-165-X.

HEIDEGGER, M. *Konec filosofie a úkol myšlení*. Přeložil Ivan CHVATÍK. 2., opr. vyd. Praha: Oikoymenh, 2006.

HEIDEGGER, M. *Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)*. Gesamtausgabe Bd. 65. 2. Aufl. Frankfurt a. Main: Vittorio Klostermann, 1994, s. 514 -518.

HEIDEGGER, M. Brief über den Humanismus. In: *Wegmarken*. Frankfurt a. Main: Klostermann, 1978, s. 311-360.

HEIDEGGER, M. *Zollikoner Seminare*. 3., um Register ergänzte Aufl. Frankfurt a. Main: Vittorio Klostermann, 2006.

HEIDEGGER, M. *Der Anfang der abendlaendischen Philosophie. Auslegung des Anaximander und Parmenides*. Frankfurt a. Main: Vittorio Klostermann, 2012, s. 32, 82.

HEIDEGGER, Martin. *Erlaeuterungen zu Hoeldernis Dichtung*. Frankfurt a. Main: Vittorio Klostermann, 1971, s. 54.

HÉRAKLEITOS (z Efesu). *Řeč o povaze bytí*. Přel. Zdeněk KRATOCHVÍL a Štěpán KOSÍK. Praha: Herrman, 1993.

HÖFFDING, H. a KRÁL, J. *Přehledné dějiny filosofie*. Praha: František Strnad, 1961.

HOGENOVÁ, A. *Areté základ olympijské filozofie*. Praha: Karolinum, 2001, s. 105. ISBN 80-246-0046-3.

HORÁK, L. Existenciální propedeutika. In: RŮŽIČKA, J., ed. *Komunitní a skupinová psychoterapie v české perspektivě*. Praha: Triton, 2011, s. 302 – 335. ISBN 978-80-7387-467-4.

HUSSERL, E. *Logická zkoumání I. Prolegomena k čisté logice*. Přel. K. MONTAGOVÁ a F. KARFÍK. Praha: Oikoymenh, 2009.

HUSSERL, E. *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Přel. O. KUBA. Praha: Academia. 1972.

INWOOD, M. *The Blackwell Philosopher Dictionaries. A Heidegger Dictionary*. Oxford: MPG Books, 1999.

JEDLIČKA, R. a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5981-4.

KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011, s. 32. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOLÁŘ, M. *Výzkumy šikanování na českých školách*. V tisku, 2016.

Kolář, M. *Kritická analýza Olweusovy metodiky pro řešení rozvinuté šikany*. V tisku, 2016.

KOLÁŘ, M. Proč se dosud nekonala konference pedagogů o problematice školního šikanování. In: *Sborník z 1. celostátní konference Školní šikanování na Pedagogické fakultě UP v Olomouci*. Praha: Společenství proti šikaně, 2004.

KOLÁŘ, M. Otevření problému školního šikanování v ČR a ve světě; výňatky z dopisu ředitele Mezinárodní observatoře násilí ve školách profesora Erica Debarbieuxe. In: *Sborník z 1. celostátní konference Školní šikanování na Pedagogické fakultě UP v Olomouci*. Praha: Společenství proti šikaně, 2004.

KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOLÁŘ, M. *Výcvik odborníků v léčbě šikany. Sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou*. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2013. ISBN 978-80-904748-2-6.

- LIDDELL, H. G. a. SCOTT, R. *Greek - English Lexicon. With a Revised Supplement.* Oxford: Clarendon Press, 1996, p. 238, p. 645, p. 1286. ISBN 0-19-864226-1.
- LANGMEIER, J., BALCAR, K. a. ŠPITZ, J. *Dětská psychoterapie.* 2. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-381-1.
- LEPAŘ, F. *Slovník Řeckočeský.* Reprint vydání z roku 1892. Praha: Petr Rezek, 2008, s. 166. ISBN 80-86027-2628.
- LEVINAS, E. *Objevování existence s Husserlem a Heideggerem.* Přel. J. BIERHANZEL, J. FULKA a K. NOVOTNÝ. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2014. ISBN 978-80-7465-127.
- MATOUŠEK, O. a MATOUŠKOVÁ, A. *Mládež a delikvence.* 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-825-8.
- MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. a kol. *Výchovné poradenství.* 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013. ISBN 978-80-7478-356-2.
- MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy.* Praha: Oikoymenh, 1995. ISBN 80-86005-01-1.
- MICHÁLEK, J. Pobyť po obratu. In: J. TOMAŠOVIČOVÁ et al. *Cestami Heideggerova myšlení.* Pusté Úlany: Schola Philosophica Tyrnaviensis, 2011.
- NITSCHKE, M. *Prostranství bytí. Studie k Heideggerově topologii.* Praha: Togga, 2011. ISBN 978-80-87258-90-3.
- NOVOSÁD, F. Heideggerov projekt existencionální analýzy a jeho kontexty. In: TOMAŠOVIČOVÁ, J. *Cestami Heideggerova myšlení.* Pusté Úlany: Schola Philosophia Tyrnaviensis, 2011.
- NOVOTNÝ, J. Naladění v Heideggerově fundamentální ontologii. In: BENYOVSKÝ, L., NOVOTNÝ, J. a PĚTOVÁ, M. *Tři studie k problému naladění (Stimmung).* Praha: Togga, 2014. ISBN 978-7426-077-8.
- OLWEUS, D. *Bullying at school: What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell, 1993.
- PATOČKA, J. *Kacířské eseje o filosofii dějin.* Praha: Academia. ISBN 80-200-0263-4.
- PATOČKA, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět.* Praha: Oikoymenh, 1995. ISBN 80-85241-90-0.
- PATOČKA, J. *Péče o duši I.* Praha: Oikoymenh, 1996, s. 205. ISBN 80-86005-24-0.

- PATOČKA, J. *Platónova péče o duši a spravedlivý stát*. Praha: Oikoymenh, 2012. ISBN 978-80-7298-476-3.
- PATOČKA, J. *Platón a popularizace*. In: PATOČKA, J. *Sebrané spisy*. Svazek 1. Péče o duši 1. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-24-0.
- PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.
- PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus*. Praha: Univerzita Karlova, 1996, s. 107. ISBN 80-7184-281-8.
- PALOUŠ, R. a PRÁZDNÝ, A. *Odpovědnost*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-2462-08-31.
- PELCOVÁ, N. *Vzorové lidství*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-756-5.
- PEŠKOVÁ, J. *Metodologické problémy společenských věd*. Studijní materiál pro distanční vzdělávání. Praha: PVŠPS, 2006, s. 39.
- PEŠKOVÁ, J. *Filosofie výchovy - půda pro vzájemné setkání a dorozumění oborů a lidí*. In: A. HOGENOVÁ, D. KRÁMSKÝ a D. RYBÁK. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: UK. 2010. ISBN 978-80-90215-6-5.
- PLATÓN. *Prótagoras*. Přel. František NOVOTNÝ. 4. vyd. Praha: Oikoymenh, 2000, s. 9. ISBN 80-86005-98-4.
- PLATÓN. *Euthyfrón. Obrana Sókrata. Kritón*. Přel. František NOVOTNÝ. Praha: Oikoymenh, 2005. ISBN 80-7298-140-4.
- PLATÓN. *Zákony*. Přel. František NOVOTNÝ. Praha: Oikoymenh, 1997. ISBN 80-86005-31-3.
- PILAŘ, J. *Poradenský a preventivně výchovný systém ve školství*. In: R. JEDLIČKA a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.
- RŮŽIČKA, J. *Komunitní a skupinová psychoterapie v české perspektivě*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-467-4.
- RŮŽIČKA, J. *K základům komunitní a skupinové daseinsanalýzy*. In: RŮŽIČKA, J., ed. *Komunitní a skupinová psychoterapie v české perspektivě*. Praha: Triton, 2011, s. 246. ISBN 978-80-7387-467-4.

ŘÍČAN, P. Šikanování na pražských školách. Předběžné výsledky výzkumu o možnostech intervence. *Alfa Revue*. 1994, 4, 4, 29-34.

ŘÍČAN, P. a JANOŠOVÁ, P. Nové pohledy na šikanu. In: L. PHILOPOVÁ a P. JANOŠOVÁ, ed. *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Sborník z druhé celostátní konference konané v Praze. Brno: Tribun EU, 2009, s. 18-29. ISBN 978-80-7399-857-8.

ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

SASKA, L. F. *Mythologie Řekův a Římanův*. Praha: I. L. Kober, 1925.

SCHALLER, K. „Universální a priori“ a výchova k pedagogice Jana Patočky a Eugena Finka. In: *Fenomém jako filosofický problém. Sborník prací k filosofii Jana Patočky a Eugena Finka*. Praha: Oikoymenth, 2000, s. 79-80. ISBN 80-7298-010-6.

SCHELER, M. *Řád lásky*. Přel. J. LOUŽIL. Praha: Vyšehrad, 1971.

SVOBODA, K. *Zlomky předsokratovských myslitelů*. Československá akademie věd: Filosofická knihovna, 1969. ISBN 21-002-62.

ŠTĚCHOVÁ, M. a VEČERKA, K. *Šikanování mezi mladistvými - Výskyt a formy v prostředí internátů*. Praha: Institut pro kriminalologii a sociální prevenci, 1992.

TOMAŠOVIČOVÁ, J. K Heideggerově hermeneutice fakticity. In: TOMAŠOVIČOVÁ, J. *Cestami Heideggerova myšlení*. Pusté Úlany: Schola Philosophia Tyrnaviensis, 2011.

VACKOVÁ, L. Příprava odborníků na léčbu šikany v oboru sociální práce na PVŠPS. Kapitola 4.1. In: M. KOLÁŘ. *Výcvik odborníků v léčbě šikany. Sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou*. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2013. ISBN 978-80-904748-2-6.

VALENTA, J. Osobnostní a sociální výchova ladem ležící. In: R. JEDLIČKA a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.

Elektronické zdroje

MAREŠ, J. Osm podob Zdeňka Heluse [online]. *Pedagogika*. 2016, roč. 66, č. 1, s. 93-102 [cit. 2016-06-28]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>.

Radmil Švancar. Supervize není totéž co inspekce. *Učitelské noviny.cz* [online]. 2007, č. 46. [cit. 2016-06-28]. Dostupné z:

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2417&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>.

Disertační, diplomové, bakalářské práce

GRYGAR, F. *Kritika založení Galileovské vědy v Husserlově Krizi evropských věd a transcendentální fenomenologii*. Disertační práce. Ed. HERMAN, T. a KLEISNER, K. Práce Katedry filosofie a dějin přírodních věd přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Praha: Pavel Merkvart, 2005. ISBN 80-86818-06-3.

HÁLOVÁ, P. *Syndrom vyhoření pedagogů*. Diplomová práce. Brno, 2007. Masarykova Univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce: prof. PhDr. Mgr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.

STIBŮRKOVÁ, L. *Syndrom vyhoření v učitelské profesi*. Brno, 2007. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce: prof. PhDr. Mgr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.

MILATOVÁ, K. *Historie a východiska daseinsanalýzy v ČR*. Praha 2014. Bakalářská práce. Pražská vysoká škola psychosociálních studií. Vedoucí práce Mgr. Lucie Vacková.

MICHEK, S. *Status Quo supervize ve školství mezi učiteli*. Ineditní text. 13. 4. 2016.

Semináře, přednášky, konferenční příspěvky

Diskusní setkání. *Supervize ve školství*. Praha: Remedium, 13. 4. 2016.

MICHÁLEK, J. *Fenomenologie*. Přednáška. Praha: PVŠPS, 5. 1. 2016.

BARBARIČ, D. Eine Kehre und viele Brüche auf einem Denkweg. In: *Perspektiven den Heidegger-Interpretation Jahrestagung der Martin Heidegger Gesellschaft*. Wien, Mai 2016 (6.5. - 8.5.).

FOERSTER, H. D. Durchbruch zum Wesentlichen aus Sicht der Daseinsanalyse. Beispiel aus der Praxis. Přednáška na konferenci „*Die Spannweite der Seele: Menschsein in der Daseinsanalyse*.“ Wien, 2015.

Šikana. Nепublikovaný rozhovor s Michalem Kolářem. 12. červen 2016.

MICHÁLEK, J. *Fenomenologie*. Přednáška. Praha: PVŠPS, 1. 3. 2016.

RECK, H. G. *Identifikation durch Verwandlung?* Přednáška na semináři „*Specifika daseinsanalytické práce s dětmi*“. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2013.

RŮŽIČKA, J. Dialog v daseinsanalýze. Přednáška na semináři *Rozhovor v daseinsanalýze*. Pražská vysoká škola psychosociálních studií. Praha, 2015.

SPITZER, Ch. Vortrag. *Am Leben sein*. Daseinsanalytische Zugänge zur Kinder-Jugendlichenpsychotherapie. Universität Wien am 17. 6. 2016.

THURNHER, R. Vortrag. *Momente und Strukturen impliziten Wissens im menschlichen Existenzvollzug*. Universität Wien am 20. 5. 2016.

VACKOVÁ, L. Daseinsanalytical group work with children as a way to awake their potentialities for love, action, and creation. Přednáška na mezinárodní konferenci IFDA „*What does it mean to be a Daseinsanalyst?*“, Athény (Řecko), 25. 9. 2015.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby práce před její obhajobou

Autor práce: Lucie Vacková

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady.

V Praze dne

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

.....

• • • • •

podpis